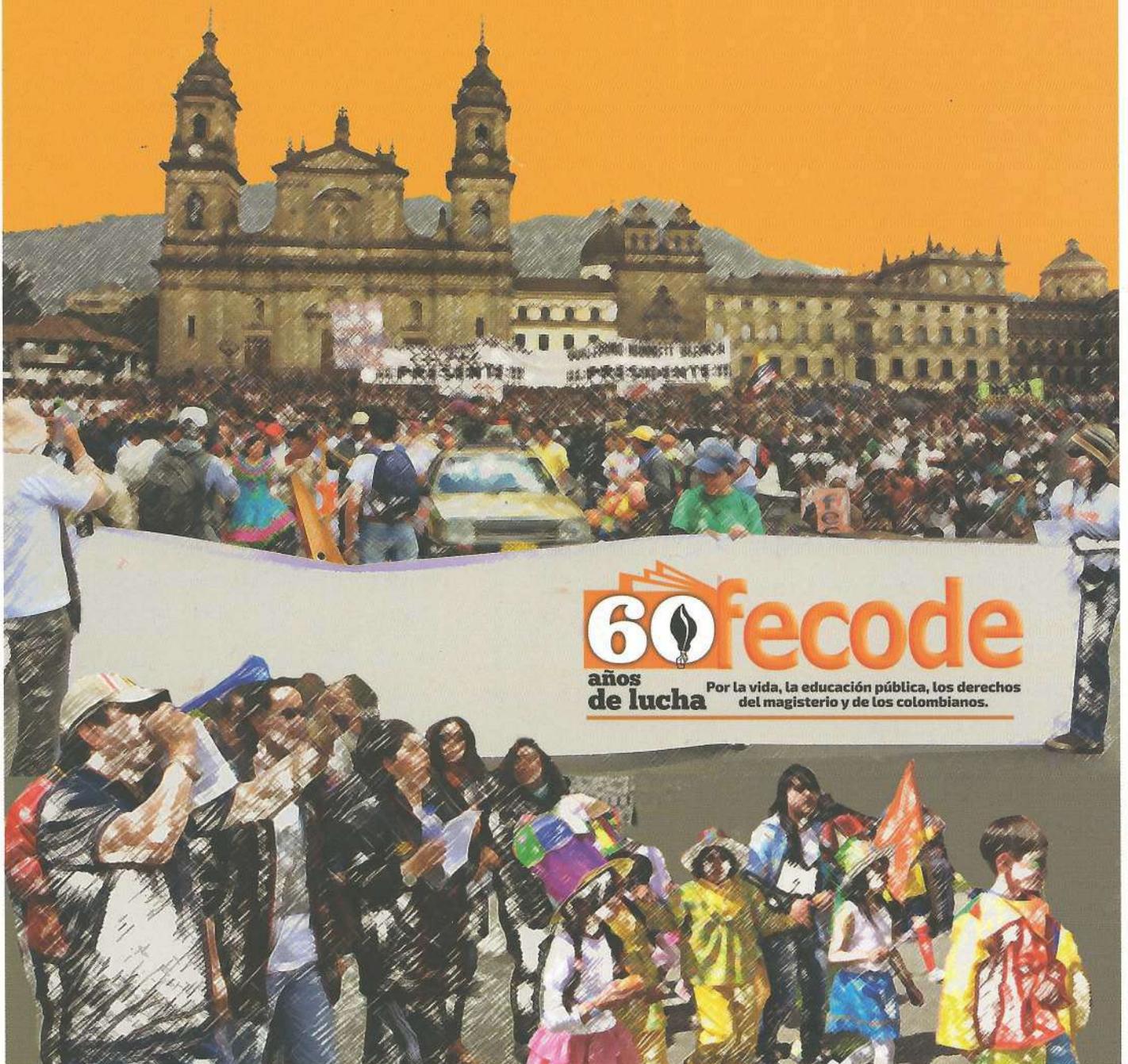
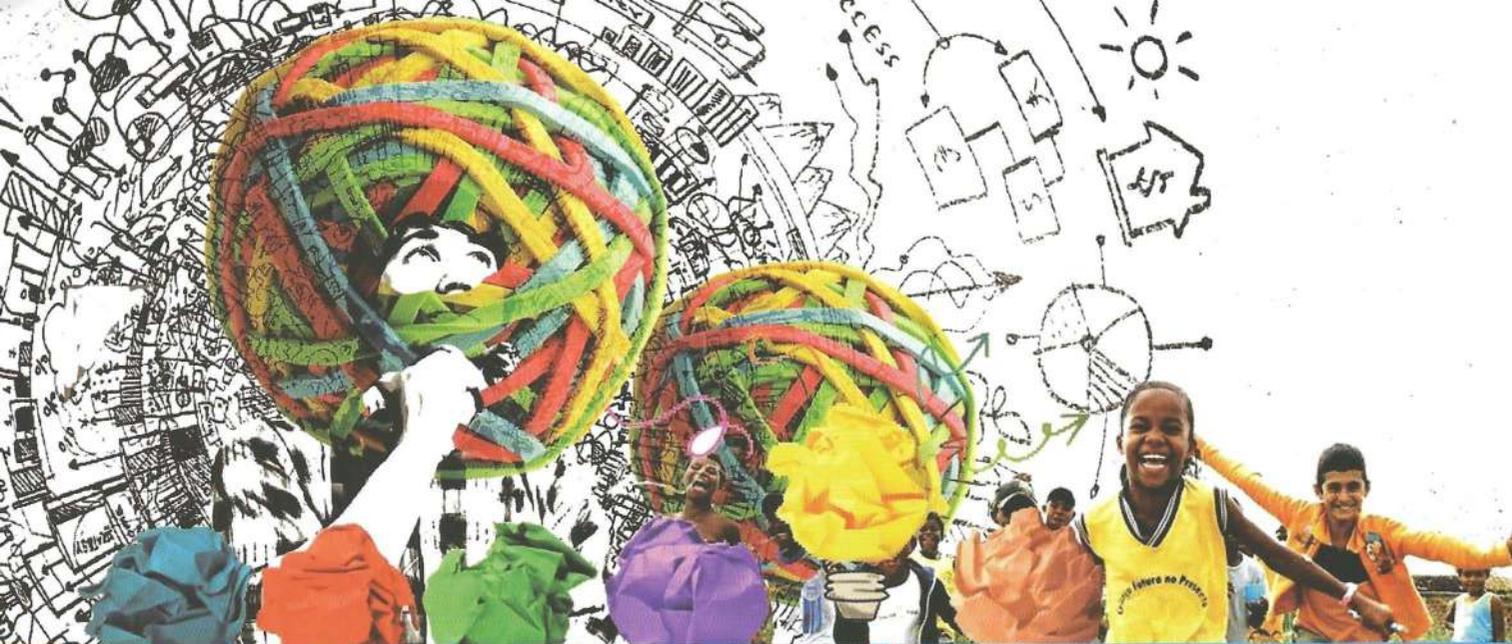


EDUCACIÓN Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE OCTUBRE DE 2019

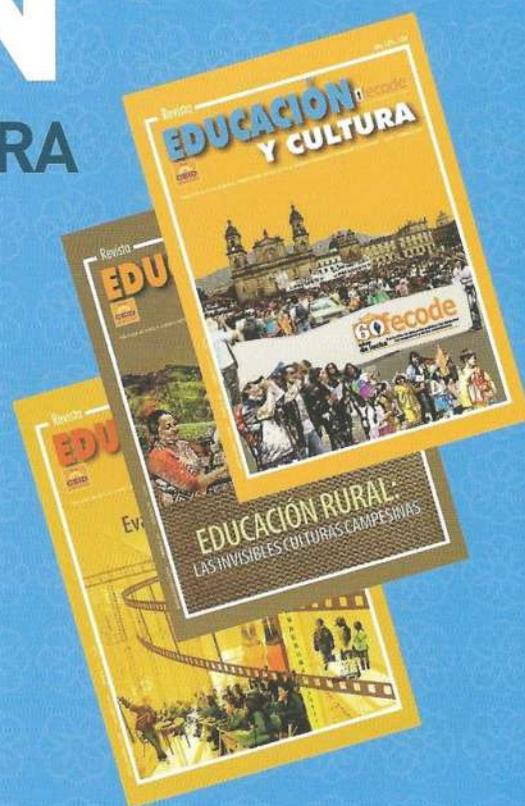




PAUTE EN

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

36 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, sicología, 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>

Los docentes nos han enseñado ¡ qué aprender !

Nosotros les enseñamos a vivir ¡ con tranquilidad !

PRODUCTOS NUEVOS

- PÓLIZA DE SALUD
- PÓLIZA DE CÁNCER

SEGURO DE VIDA GRUPO FAMILIAR PARA EL MAGISTERIO DE COLOMBIA.

AMPARO BÁSICO VITALICIO

Otros productos

- Todo riesgo vehículos
- Colectiva e individual
- Incendio y terremoto
- Copropiedades
- Soat
- Póliza de cumplimiento
- Póliza judicial
- Pymes
- Entre otros

VIGILADO SUPERINTENDENCIA DE SOCIEDADES



LO QUE DEBE SABER DE: **LMASEGURAMOS** LTDA.

ASESORÍA ESPECIALIZADA

Prestamos asesoría en la adquisición de seguros de vida grupo para todo el magisterio de Colombia con el respaldo de importantes compañías aseguradoras nacionales e internacionales.

COBERTURA

Ofrecemos la cobertura de aseguramiento a todo el grupo familiar (Cónyuge, Hijos, Hijastros, Nietos, Padres, Tíos, Sobrinos y Hermanos).

ASEGURABILIDAD

Brindamos la posibilidad de asegurar personas con antecedentes de salud, con cobro adicional. (Consultar)

OFICINAS

Hacemos presencia en todo el territorio Colombiano, para lo cual tenemos dispuestas 34 oficinas.

CONVENIOS

Para pensionados y jubilados tenemos convenio con FIDUPREVISORA y FOPEP, lo cual le permite al afiliado continuar asegurado.

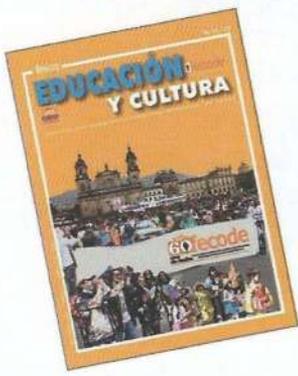
MEDIOS DE PAGO

Contamos con diferentes alternativas de pago: Descuento por nómina, Débito automático, Consignaciones bancarias, Pago en línea, entre otros.

NUESTRA FUNDACIÓN

Todos los asegurados de LM ASEGURAMOS, quedan vinculados a nuestra fundación "FUNEDUCOL" accediendo a los diferentes beneficios en salud, Recreación, Educación y convenios a nivel nacional. (Consultar) Línea gratuita: 01 8000 949 444

ASEGURAMOS LTDA.
Asesores de Seguros Consultores



Revista Educación y Cultura
Septiembre - Octubre de 2019 No. 133-134

Publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación 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 SAS (Bogotá-Colombia)

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

www.fecode.edu.co

Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

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

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

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

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

Comité Ejecutivo



Presidente
Nelson Javier Alarcón Suárez
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
Carlos Paz Fonseca



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Carlos Enrique Rivas



Primer Vicepresidente
Pedro Osorio Cano



Secretaria de Relaciones Internacionales
Luisa Fernanda Ospina Madero



Secretaria de Organización y Educación Sindical
Isabel Olaya



Segunda Vicepresidenta
Martha Rocio 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
William Velandia Puerto



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



Secretaria de Relaciones Intergremiales y Cooperativas
Victoria Avendaño



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



John Ávila B.
CEID



Marcos Rojas
Corrección de estilo



Víctor Manuel Cabrera
Director CEID



José Hidalgo Restrepo
CEID



Clara Rueda
Secretaria Revista



Luis Alonso Londoño Zapata
Secretario CEID



Giovanni Rojas Morales
CEID



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** Sesenta años de Fecode: como nos ven.
Alberto Martínez Boom, Fernando Escobar, Carlos Rivas, Miguel Ángel Pardo, Marco Raúl Mejía y Piedad Ortega
- 16** ¡Fecode: 60 años de lucha por la educación pública, la vida, la paz, la democracia y los derechos del magisterio!
Rafael David Cuello Ramírez
- 22** Enseñanzas de la lucha por el Estatuto Docente 2277 de 1979
Francisco Torres Montealegre
- 30** Fecode: Sesenta años superando todo tipo de obstáculos
Gonzalo Arcila Ramírez
- 33** 60 años de la Federación Colombiana de Educadores: apuntes históricos de las movilizaciones gremiales y pedagógicas
Víctor M. Rodríguez Murcia y Alexis V. Pinilla Díaz
- 39** Reflexiones en los 60 años de FECODE, para mantenernos en movimiento
Luisa Milena Cañón Ruiz
- 44** Represión estatal a estudiantes, profesorado y sindicalistas universitarios en Colombia (2000-2019)
José Manuel González Cruz
- 49** Fecode. Un intelectual orgánico ante la reconfiguración del capital
Luis Eduardo Lamus Parra y Miguel Ángel Herrera Zgaib
- 54** Sindicalismo docente y reformas educativas colombianas
Andrés Fernando Loaiza Barona
- 58** Fecode 1959-2019. De los orígenes
Elkin Jiménez Díaz
- 62** La masacre de las bananeras: un faro de libertad en la lucha del magisterio
Elkin Palma Barahona
- 64** Fecode y la mejilla del dolor en sus primeros 60 años
José Israel González
- 69** Memoria Histórica
Luz Marina Vallejo
- 73 INVESTIGACIÓN**
Sindicalismo docente, administración pública y la garantía del derecho a la educación en Colombia:
un trasegar bicentenario
Henry Bocanegra Acosta
- 79 INTERNACIONAL**
Cartas a las izquierdas
Boaventura de Sousa Santos
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 82** La escuela de hoy. Una mirada desde la perspectiva psicopedagógica
Sebastian Zander Londoño
- 88** La práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores del norte del departamento de Nariño
José Oliden Muñoz Bravo
- 95** Distopía
Miguel Hernán García González
- 100** ¿Educar integralmente? Verificación del concepto de integralidad en tres colegios públicos de la localidad 5ª-Usme
Nelson Enrique Laguna R.
- 105** Entrevista a la profesora Claudia Patricia Carvajal, Docente de la Escuela Normal de San Bernardo Cundinamarca
Revista Educación y Cultura
- 107** Saberes de orden pedagógico en relación con el teatro como herramienta para la construcción de una sana convivencia
Andrea Villarraga Pérez y Evangelista Salamanca B.
- 113** Don Simón Rodríguez, maestro de la emancipación latinoamericana
Alfonso Torres Carrillo
- 116** Identidad y ética, una reflexión acerca del sentido de la creación artística
Mateo Barrera Correa
- CULTURA**
- 120** Hombre en apuros. Versión graciosa de la muerte del héroe
Edgar Torres Cárdenas
- 123 HUMOR**
- 125 QUÉ LEER**

Fecode sesenta años: la historia nos da la razón

Al celebrar los sesenta años de existencia, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación-FECODE-se encuentra en un lugar privilegiado de liderazgo, con fuerza, inteligencia y gran poder de convocatoria. Su voz unificada y con respaldo de toda la sociedad, es reconocida como interlocutora válida cuando se trata de defender los derechos a la educación y a la vida. Los maestros y los padres de familia, los estudiantes y los directivos docentes, confían y se sienten seguros en la más grande y sólida federación sindical del país.

FECODE defiende el derecho a la negociación como un derecho fundamental en un país democrático ya que la democracia de papel en la que vivimos, solamente reconoce el derecho pero no pone las condiciones para poder ejercerlo.

En Colombia la protesta y la movilización han sido una alternativa para generar conciencia en la ciudadanía del abandono y el descuido de lo social, como efecto de la política neoliberal que pone la función del estado al servicio del desarrollo económico a favor de los banqueros y no de la sociedad. A lo largo de estos sesenta años nuestra federación ha hecho una verdadera pedagogía ciudadana para lograr respaldo a sus exigencias.

No se trata entonces de conversar para escuchar opiniones, sino de negociar el derecho a la educación, a la salud, a una vida digna en una sociedad democrática, que es aquella que permite la participación de los ciudadanos en la búsqueda del bien común.

La negociación colectiva del derecho a la educación esta reconocida por la Naciones Unidas y la UNESCO desde 1966, para garantizar la democracia real, que no consiste solamente en el voto.

FECODE lo ha dicho y hoy más que nunca tiene la razón: es una agenda social la que esta pendiente desde hace muchos años, pues como afirman los investigadores entre 1975 y 2015 hubo 22.988 protestas, lo que permite afirmar que estos no son simples accidentes, ni mucho menos querer derrocar al presidente de turno, que además se ha mostrado incapaz de conectarse con el malestar del país y sigue pensando como funcionario del BID-banco interamericano de desarrollo y no como el presidente.

Los hechos desbordaron la copa de la inconformidad y la última gota es el paro que ha logrado la unidad de todos los sectores: los maestros, los campesinos, los indígenas, las mujeres, los jóvenes en las universidades públicas, los obreros, los ambientalistas, los padres de familia y hasta la iglesia.

Hoy FECODE esta fortalecida y la historia nos da la razón, defender el derecho a la educación, luchar por un presupuesto

adecuado, ser solidario por la defensa a la vida, exigir salud con dignidad, llamar a democratizar la democracia es ya un asunto público que necesita la unión de todos.

Queda claro que los maestros pensamos distinto sobre lo que debe ser la educación de nuestros niños y que en lugar de ajustes cosméticos que dilatan y amenazan con represión, lo que se exige del gobierno es una transformación ética, pedagógica y política como un proyecto cultural de largo aliento: un Movimiento Pedagógico.

El debate sobre el paro va revelando poco a poco la gramática de la inequidad social: FECODE es la organización sindical más fuerte para presionar cambios y es por ello que el gobierno mantiene la informalidad en el empleo y la tercerización de los servicios, para evitar el crecimiento del sindicalismo. La fuerza juvenil se expresa en las instituciones de educación pública, los jóvenes universitarios y los estudiantes de los colegios en las regiones y es por ello que el gobierno desfinancia y marchita la educación pública: de 300 instituciones de educación superior solamente 30 son públicas. Desde los años 90 se viene desprestigiando lo público para entregarlo a la empresa privada como la salud, la carreteras, las comunicaciones, la electricidad, la minería, el carbón, etc...entregado a los pulpos internacionales y nacionales de la contratación que ya es sinónimo de corrupción.

FECODE, en sus sesenta años de lucha, ha mantenido una posición crítica y propositiva para hacer de la educación el medio fundamental para formar ciudadanos participativos, respetuosos de las diferencias, solidarios y comprometidos con hacer de Colombia un país donde quepamos todos en condiciones de vida digna.

Cuando diversos sectores sociales salen a la calle a protestar, es porque la ordinaria desidia social del gobierno se ha vuelto extraordinaria y es el momento para unir esfuerzos y participar todos para evitar que, otra vez, el gobierno prometa cambiarlo todo para que todo quede igual.

Las condiciones están dadas para hacer de FECODE un nuevo sujeto político, que se sintoniza con las necesidades sociales y se une a las organizaciones populares para hacer valer sus derechos.

Larga vida a FECODE y un tributo de admiración a todos los maestros que la han mantenido fuerte.

Nelson Javier Alarcón Suárez
Presidente de FECODE

60 años de Fecode: seguiremos construyendo nación y haciendo historia en la educación

Durante sus sesenta años de existencia, FECODE ha tenido como propósito central elaborar y defender una propuesta de política educativa pública avanzada, en virtud de lo cual, no solo ha preservado los avances de estudiantes y profesores logrados desde los prolegómenos de la independencia nacional frente a España, sino que también ha aportado nuevas conquistas, en medio de una sostenida lucha, titánica y librada en condiciones adversas. Nutrida por nuestra joven historia de luchas sociales y de hechos históricos inmensos, tales como la Marcha del Hambre realizada en 1966 que significó un salto enorme en el ejercicio de los derechos civiles por parte del Magisterio, al pasar definitivamente de solicitar respetuosamente a los gobiernos que cumplan con su obligación, a exigirles que materialicen los derechos fundamentales y humanos. El Movimiento Estudiantil de 1971, el más largo y profundo en Colombia, como lo evidenció su duración, su masiva participación y su Programa Mínimo, fue un gigantesco hecho en la historia de la educación que precedió a la conquista del Estatuto Docente en 1979, el cual definió el carácter profesional de la docencia y de la dignificación de la misma; garantizó la preciada libertad de cátedra, expresión de la democracia en el terreno de la educación y de la academia e indispensable condición para el avance del conocimiento.

A renglón seguido, FECODE invitó a la comunidad educativa y académica de la Nación a desarrollar una inmensa reflexión sobre lo que nos es propio, lanzando el Movimiento Pedagógico como un profundo acto consciente en 1982, en su Congreso Federal realizado en Bucaramanga. Tan solo una década después, el Movimiento Pedagógico tendría su primer reto, cual fue elaborar un proyecto de Ley General de Educación, que implicó una nueva y profunda discusión sobre la función social de la educación y la materialización del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes de Colombia que fue seriamente limitado en la Constitución de 1991. Por supuesto, también requirió de la realización de un paro nacional de 5 semanas en 1993 que fructificó al consignar transcendentales avances en lo que se conocería como la Ley 115 de 1994, tales como, los objetivos y fines de la Educación, las áreas obligatorias y fundamentales, el preescolar de tres grados, el carácter especializado de la educación media y, sobre todo, el papel de la autonomía, la democracia y el gobierno escolar en la determinación del rumbo académico de los colegios con el propósito de pugnar por enseñar lo más avanzado del conocimiento.

Una vez promulgada la Ley General de Educación, el establecimiento neoliberal procedió a revertir sus avances, especialmente mediante dos reformas regresivas constitucionales aprobadas en 2001 y 2007, impuestas pese a la insubordinación de la Comunidad Educativa. Actos legislativos que, motivados por “recomendaciones” sobre ajuste fiscal por parte de la banca internacional, derribaron el estatuto docente, convirtieron en obligatorio enseñar lo mínimo, atentando contra el derecho de la Nación a apropiarse del

conocimiento más avanzado; a la vez que, negaron el derecho a la educación a la inmensa mayoría de niños y jóvenes en edad de cursar educación preescolar y media especializada, como hoy lo reconocen las cifras gubernamentales en las bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018 -2022.

En un nuevo episodio de su histórico batallar, FECODE lidera desde 2017 una enorme movilización social por la financiación estatal y adecuada de la educación y, en la reciente negociación de 2019, con el respaldo de los sectores democráticos y después de 17 años de lucha, el Gobierno no tuvo más remedio que suscribir Acuerdos que lo obligan a realizar una reforma constitucional para garantizar, mediante el incremento real y progresivo del presupuesto, el derecho a la educación, la salud, el saneamiento básico y otros rubros de la inversión social en los más de 1.100 municipios de Colombia; como también, a ampliar a tres grados la educación preescolar, la cobertura en media especializada, rural, de jóvenes adultos y mayores garantías para una verdadera inclusión. Esta lucha se entrelaza con la otra Movilización Social que lideran los jóvenes de Colombia por garantizar el derecho a la educación superior.

El presente año termina en medio una inmensa movilización de la población unida en un canto por la vida, la paz, la salud, la educación, el trabajo digno, la diversidad, el medio ambiente, la equidad de género y, en general porque la Nación se construya sobre la base de la materialización de los derechos fundamentales, en una sola voz para que las presentes y futuras generaciones, estén libres de guerra, corrupción, miedo y miseria, hoy impulsadas desde el poder del Estado. Haciendo honor a la lucha bicentenaria de estudiantes y profesores, y a los 60 años de historia, FECODE, es y seguirá siendo protagonista de primer orden de estos vientos esperanzadores pese a las amenazas y asesinatos, en honor a los 1.100 colegas que dieron la vida por educar. Reiteramos nuestra condena a la violencia venga de donde provenga y con dedicación abrazamos la escuela como territorio de paz.

Seguiremos defendiendo a FECODE como baluarte de la movilización social para que la Nación tenga el derecho a apropiarse y a generar conocimiento avanzado en favor del desarrollo del país y del bienestar de la población; para que, a los niños, niñas y jóvenes, se les garantice el derecho fundamental a una educación pública, científica y democrática y, por supuesto, para lograr un ejercicio digno de la labor pedagógica de la comunidad educativa y de la profesión docente.

Reconocimientos a todo el Magisterio y a los miles de maestras y maestros que hacen viva a FECODE, seguiremos construyendo nación y haciendo historia en la educación.

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

Bogotá

Los docentes ante el -SIVJRNR-



"El principio de la justicia, es la verdad"

Simón Bolívar

En el centro del acuerdo entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP, está el punto 5, que refleja el compromiso con las víctimas, cuyo objetivo es asegurar la satisfacción integral de sus derechos a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición.

En consecuencia se creó el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición – SIVJRNR-, que está conformado por tres mecanismos a saber: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición -CEV-; la Jurisdicción Especial para la Paz -JEP-; y la Unidad para la Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas en el contexto y en razón del conflicto armado -UBPD-; así mismo por dos medidas: i. Las medidas de reparación integral para la construcción de la paz y ii. Las garantías de no repetición. Estos mecanismos y medidas deben operar de forma armónica, en la temporalidad establecida para cada uno y con el único objetivo de lograr justicia restaurativa, que sienta las bases para el libre ejercicio de la política y la construcción de la paz, estable y duradera.

Corresponde al -SIVJRNR- entrar a conocer sobre los hechos victimizantes, ocasionados a los individuos y colectividades, en razón y con ocasión del conflicto armado entre las FARC y el Estado colombiano, hasta el 1 de diciembre de 2016. En este marco los docentes colombianos sindicalizados fueron objeto (como lo siguen siendo) de una violencia criminal sistemática y generalizada que causó graves daños individuales y familiares, daños colectivos a las libertades sindicales y derechos laborales que se manifiesta en un desconocimiento recurrente del derecho de asociación, la negociación colectiva y el derecho de huelga, así como la libertad de expresión, el ejercicio y defensa de los derechos humanos incluidos los económicos, sociales y culturales.

El conflicto armado, fue el escenario propicio para la vulneración de estos derechos fundamentales de los docentes y la misma se realizó por medio de la más cruenta y aterradora actividad criminal que dejó, por lo menos en el subregistro que maneja la base de datos de la FECODE: más de 1.000 asesinatos, un poco más de 10.000 amenazados y de ellos por lo menos el 30% obligados a abandonar sus sitios de trabajo y/o residencia, más de medio centenar de desaparecidos y cerca de un centenar de exiliados.

Esta violencia histórica, antisindical, social, política; consecuencia de los liderazgos pedagógicos y sociales en defensa de la democracia y la

educación pública, compromete los principios de la actual dirigencia sindical, para que sin escatimar esfuerzos, se acuda al -SIVJRNR- como efectivamente lo ha decidido el actual comité ejecutivo, a través de su responsable y del equipo de derechos humanos de construir el caso que evidencie a través del homicidio, las graves violaciones a los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario en contra de los docentes afiliados a FECODE, cometidos por agentes del Estado o por los integrantes de las FARC.

Tarea nada fácil, toda vez que la misma pasa por una actividad dispendiosa de recabar juiciosa y sistemáticamente información y material probatorio de casos representativos que evidencien el nexo causal entre el homicidio y la actividad pedagógica, sindical, social o política de la víctima; de tal forma que estos puedan determinar los patrones y la sistematicidad que le permitan a la JEP, pronunciarse de manera colectiva esclareciendo, juzgando y sancionando a los responsables del genocidio contra el movimiento sindical del magisterio.

Jorge A. Ramirez R.

Secretario Técnico,
Derechos Humanos, FECODE

Bogotá

Encuentro del CEID con la delegación de la Federación de Educadores de Canadá.



Durante la semana del 11 al 16 de noviembre, FECODE recibió la visita de Julia MacRae, primera vicepresidenta, de la Survey Teacher's Association and miembro del Comité de Asuntos Internacionales de la BCTF; Catherine Renfrew, Directora de Servicios Educativos de la Ontario Secondary School Teacher's Federation (OSSTF); Luc Allaire, Director de Relaciones Internacionales de la Central Sindical de Quebec (CSQ); Anjum Khan, docente y lideresa de la British Columbia Teacher's Federation (BCTF); Susan Trabant, docente y líder de la BCTF; y Sandy Plamondon, agente de programa del Departamento de Cooperación Internacional y de Justicia Social, de la Canadian Teacher's Federation, cuyo objetivo fue realizar un balance y revisar la vigencia del proyecto "Escuela Territorio de Paz"; a su vez, acompañaron los seminarios nacionales del CEID, con el fin de conocer las experiencias alternativas que realizan los diferentes docentes en sus lugares de trabajo, en relación a este proyecto.

Su visita fue un gesto de solidaridad con el proceso de paz, en donde se reafirmó el compromiso que tiene la federación canadiense con los maestros de Colombia.

Bogotá

I Seminario de Secretarios de Asuntos Laborales y Jurídicos de Fecode y Sindicatos Filiales.



Los días 13 y 14 de noviembre se desarrolló en Bogotá el I Seminario Nacional de Secretarios de Asuntos Laborales y Jurídicos de Fecode y nuestros sindicatos filiales.

El espacio de integración, discusión y análisis contó con la presencia de los responsables de las Secretarías de Asuntos Jurídicos y abogados de los sindicatos filiales de Fecode. Estuvo liderado por el equipo jurídico de Fecode, encabezado por el Secretario Carlos Rivas Segura y los asesores jurídicos, Dres. Héctor Sánchez, Johanna Jiménez y Víctor Beltrán.

Regiones

Seminarios Nacionales de Secretarías de Asuntos Pedagógicos y Científicos del CEID.



Durante los meses de septiembre, octubre y noviembre se desarrollaron en diferentes departamentos del país, los seminarios nacionales por parte del CEID, los cuales tuvieron como objetivos: conocer las experiencias alternativas que realizan los diferentes docentes en sus lugares de trabajo, en relación al proyecto "Escuela Territorio de Paz", en donde se evidenció un gran compromiso por parte de los maestros con el proyecto, demostrando así que desde el aula se puede construir, innovar y trabajar para la formación de mejores ciudadanos que creen en la paz.

Otro de los objetivos fue convocar a todos los docentes de las regiones para que participaran activamente en la preparación del Tercer Congreso Pedagógico. El CEID continuará visitando y apoyando a las regiones para que cada vez sean más los maestros que se vinculen a estas actividades.

Bogotá

28 de noviembre, entrega del informe a la JEP sobre victimización a los docentes.

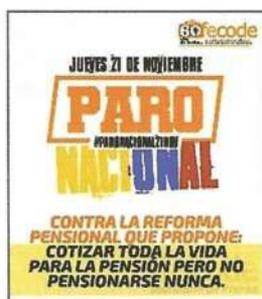


El 28 de noviembre, Fecode presentó ante la Jurisdicción Especial para la Paz, JEP, el informe que da cuenta sobre el proceso de victimización, persecución e intento de exterminio de los maestros y maestras activistas afiliados a Fecode. El informe comprende casos detallados y estructurados de los docentes, líderes sociales y sindicales que fueron víctimas de señalamientos sistemáticos, persecución, amenazas, desapariciones forzadas y asesinatos. El equipo de Derechos Humanos de la Federación, en cabeza de la segunda vicepresidenta Martha Alfonso Bernal, logró recopilar la información de aquellos maestros que sufrieron algún tipo de violencia, dónde los afectados no sólo fueron los maestros sino sus familias, el entorno educativo y los sindicatos filiales.

Previo a este importante hecho histórico, los días 26, 27 y 28 de noviembre tuvo lugar el Encuentro Nacional de Derechos Humanos.

Nacional

Paro Nacional del 21 de noviembre



Fecode participó en el Paro Nacional de 24 horas, convocado por las Centrales Obreras el 21 de noviembre del año en curso.

Entre las razones de la movilización estuvieron:

- La defensa de la vida, la paz y la democracia.
- La defensa del derecho a la salud.
- El fortalecimiento y defensa del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio –FOMAG–.
- La conquista de la reforma Constitucional al S.G.P.
- El cumplimiento, desarrollo y materialización de los acuerdos firmados con el Gobierno Nacional.
- La defensa del derecho a la protesta social.

Bogotá

II Encuentro Nacional Secretarías de Salud de Fecode y los Sindicatos Filiales



Se llevó a cabo los días 22 y 23 de noviembre de 2019, en Bogotá, el II Encuentro Nacional de Secretarías de Salud de Fecode y los Sindicatos Filiales.

Fue un espacio de mucha relevancia, ante la situación que afrontan el Magisterio y sus familias en la prestación del derecho a la salud con dignidad y los problemas por la mora en el reconocimiento y pago de las prestaciones sociales por parte del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio –FOMAG–.

Congregó a los responsables de las Secretarías de Salud en los sindicatos de Fecode y estuvo precedido por Carlos Alberto Paz Fonseca, secretario de Seguridad Docentes, Territoriales y Pensionados de Fecode; y los representantes del Magisterio ante el Fomag, Pedro Osorio Cano, primer vicepresidente, y Domingo Ayala Espitia, fiscal.

En el encuentro se analizó la actual situación en materia de salud a nivel nacional, a partir de los informes de cada departamento y se plantearon soluciones y acciones a desarrollar.

Bogotá

V Encuentro Nacional de Secretarías de Prensa y Comunicaciones de Fecode



Fecode ha avanzado de manera bastante positiva en la creación y consolidación de una red de comunicaciones con nuestros sindicatos filiales.

En este marco, tuvo lugar el V Encuentro Nacional de Comunicaciones que se realizó en Bogotá los días 26, 27 y 28 de noviembre. Participaron los Secretarios de Prensa de cada sindicato filial y los periodistas o comunicadores sociales de

los mismos. Estuvo liderado por el Secretario de Prensa, Fabio Herrera Martínez, y el equipo de Prensa de Fecode. Además, contó con el apoyo de la Escuela Nacional Sindical.

Entre las temáticas en conferencia estuvieron aspectos de formación sindical, posicionamiento de contenidos en redes, cómo desarrollar una estrategia de comunicaciones.

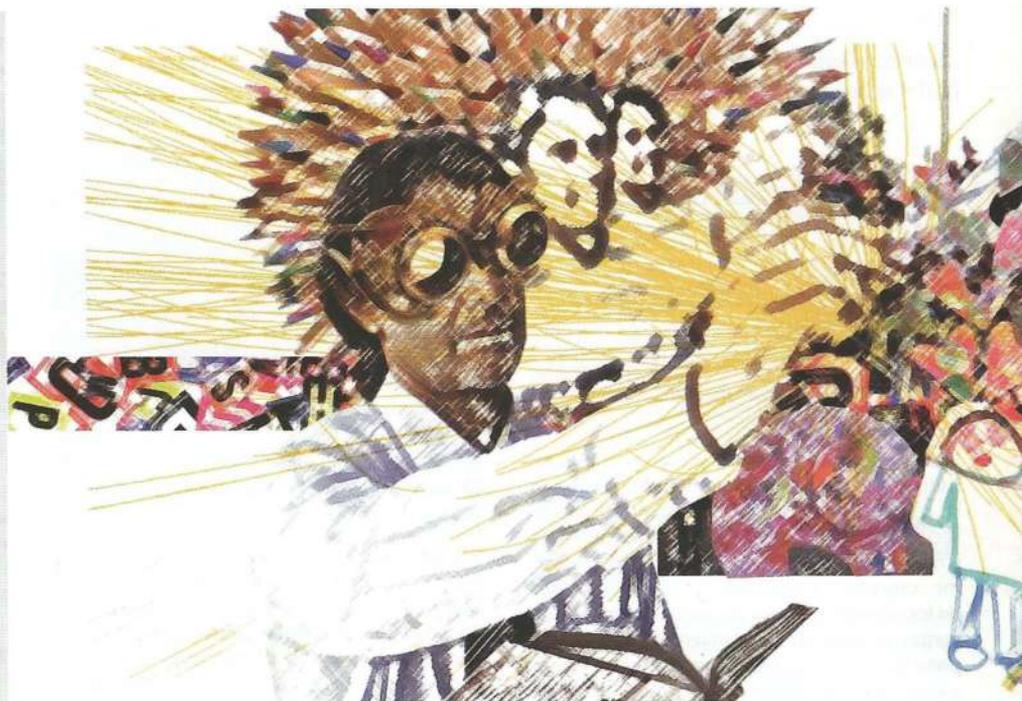
25 de noviembre: Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer.



Toda violencia contra las mujeres, además de ser una violación del derecho a la vida, a la libertad, es una violación a la identidad puesto que refuerza y reproduce la subordinación de la mujer, afecta el derecho a la paz y a las relaciones personales, así como el derecho a la protección debido a que crea una situación de desamparo, incluso por parte del estado y de la sociedad que invisibiliza el problema; afecta el derecho al desarrollo personal, puesto que las víctimas sufren una afectación psicológica, al igual que el derecho a la participación social y política, debido a que coarta su libertad personal, perturba también el derecho a la libertad de expresión y del derecho a una salud física y mental óptima.

Fecode por intermedio de la Secretaría de Género, Inclusión e Igualdad, ha diseñado una serie de estrategias en el plan de trabajo con el propósito de contribuir a la erradicación de la violencia contra las mujeres, no sólo dentro del magisterio, sino que se extienda también a la comunidad educativa. Entregamos material que se constituirá en la mejor herramienta para defender los derechos humanos y de las mujeres. Invitamos también a dedicar todo el mes de noviembre a desarrollar las tareas propuestas para reivindicar de forma activa y consecuente el respeto a los derechos de las mujeres y las niñas como soporte fundamental para construir la paz.

Saludamos a todas las lideresas que día a día construyen una sociedad más justa y equitativa, así como a aquellas que se han expresado con valentía contra el acoso, la violencia sexual, laboral, económica y familiar. Aplaudimos a las mujeres que se manifestaron ante la justicia contra quienes las agreden. Rendimos homenaje a las lideresas asesinadas por defender y ser guardianas de su territorio, del agua y del medio ambiente.



Sesenta años de Fecode: como nos ven

La FECODE ha mantenido siempre una estrecha relación con los académicos e investigadores en el campo de la educación y la pedagogía. Desde el inicio del Movimiento Pedagógico, esta relación ha permitido una praxis muy potente para comprender los procesos y analizar las políticas de una manera integral, reconociendo los aportes conceptuales de los investigadores y los saberes pedagógicos de los maestros en sus contextos específicos. En esta edición especial transcribimos una conversación llevada a cabo en 2018 para analizar las tareas más urgentes de la federación después del paro del 2017. (Nota del editor.)



Doctor en Educación,
Profesor Universidad
Pedagógica Nacional.

Alberto Martínez Boom

Es necesario y fundamental, si queremos revivir un movimiento pedagógico, establecer como primer punto la pregunta por el maestro. ¿Quiénes son los maestros hoy?, ¿por qué han perdido autoridad? y también ¿por qué han dejado que se la impongan? Lo digo porque ahora

soy profesor de pregrado en la Universidad Pedagógica Nacional y veo la carencia de profesores ahí, los estudiantes hacen lo que les da la gana y van cuando quieren y cuando pueden, ¡teniendo esa cantidad de privilegios! Es que ha habido aquí unos discursos que han hecho mucho daño.



...Hoy más que el estado la disputa es contra el capital, por eso el estado está cediendo, sino que **lo que le queda al estado lo maneja con la concepción del capital...**

Entonces hay unas cosas que son extras, unos temas, a los cuales habría que hacerle un poquito de historia. Calidad de la educación, FECODE se lo ha tragado enterito. ¿Por qué para FECODE hay una calidad de la educación buena y otra mala?, eso es puro capitalismo. El problema comenzó con eso de la calidad de la educación, saben ¿por qué? Porque el capitalismo reducía la educación al aprendizaje ¿estos muchachos ¿qué aprenden? El aprendizaje concreto y específico eso no sirve para nada, eso hay que dejárselo a otros. Porque la calidad cambió de concepto, pasó de la calidad de los insumos a la calidad de aprendizajes, y hay que ver en qué sentido también cuando se habla de aprendizaje, ¿de qué se está hablando? porque solamente en términos de rendimiento, en términos de competitividad dicen esos son los aprendizajes que llaman pertinentes, ¿pertinentes para quién? Pertinentes para el capital.

Hoy más que el estado la disputa es contra el capital, por eso el estado está cediendo, sino que lo que le queda al estado lo maneja con la concepción del capital, entonces que la organización le permita ganar fuerza y no perderla los maestros.

Por último, diría lo siguiente: profesores universitarios! yo creo que tenemos que comenzar con la universidad, ¡qué carencia, que profesores! ahora claro están pauperizados y precarizados, la precarización que de eso he escrito algunas cosas, que le

impide efectivamente encontrar que tiene fuerzas, pero precisamente por eso es el movimiento, sino no habría necesidad de este, entonces es como para que tengamos fuerza nosotros también.



Magister en Educación
Educador Popular

Fernando Escobar

Vamos a seguir en las mismas, pero en peores condiciones cada día, es decir, empeorando nuestra posibilidad de enfrentar las cosas. Yo creo que también está demostrado que el movimiento sindical en la forma en la que se ha venido desarrollando en el tiempo llegó a un punto de crisis y hoy por hoy el paro del sindicalismo no tiene los mismos efectos que tenía antes. No surte, no tiene incidencias concretas sobre la producción que podría afectar al capitalista y ponerlo a reflexionar; no tiene tanta incidencia porque hay demasiada producción porque hay formas de sustituir lo que una empresa dejó de producir en un momento determinado lo reemplaza por otra, traen productos de otra parte, o sea no afecta tanto al capital porque el capi-

Bueno el otro punto respecto al maestro, es que como lo han convertido en facilitador de aprendizajes ¿en dónde quedó su potencia?, ¿dónde quedó lo que tiene que hacer?, porque si es facilitar el aprendizaje del otro, además también les gusta que les faciliten el trabajo -pues a mucha gente-, entonces la cuestión de la dificultad parece que estuviera eliminada y una organización tiene que enfrentar las dificultades, tiene que salirse de esa lógica de facilitar. Y propongo, además, que hay unas cosas ahí de discusión importante, para esta nueva acción política, que es colectiva, pero con una advertencia muy importante que este colectivo no elimine las individualidades [déjame ser], no es el colectivo el que va a primar, sino que estas cosas no las puedo hacer en solitario, es ahí donde la organización debe funcionar para sentirme apoyado y no por ello debo renunciar a nada de lo que pienso.

tal se está moviendo en otros planos. Entonces nos toca mirar cómo nos tenemos. Con base en eso, yo también quiero poner aquí un tema que es delicadísimo pero que es importante. Y es que hay que revisar el paro como forma de protesta, el problema de salir a las calles está muy bien, el problema de agitar, todo eso está muy bien, pero el problema del paro no lo podemos seguir manejando de esa manera. Yo creo que el paro tiene que ser un espacio que se tiene que aprovechar para que la sociedad gane conciencia de su propia realidad y que nosotros también ganemos comprensión de eso, y si nosotros no cambiamos esa relación, no modificamos el espacio del paro para ganar con la comunidad o la comprensión de la realidad que vivimos. Y de por qué en vez de disfrutarla la padecemos.

Nos tenemos que mover nosotros para poder hacer valer nuestras reivindicaciones.

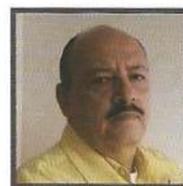
Y la otra cuestión es si el trabajo es o sigue siendo hoy el objetivo que justifica pasar por la escuela. La gente va a la escuela para prepararse para el trabajo, se supone que la gente va a eso. Pero quien le garantiza a la gente que, al pasar por la escuela, va a tener posibilidades de trabajo. La tierra está concentrada. El aparato productivo que Colombia llegó a tener en los años 70 y 80 ha desmejorado notablemente, no hay grandes posibilidades de creación de empleos, porque este país aceptó, se resignó a tener un lugar en el papel productivo global muy secundario y la mayoría de las cosas nos están llegando elaboradas de afuera y si nos replegáramos por ejemplo al campo para producir productos agrícolas tampoco encontraríamos espacio porque los terratenientes tienen la concentración de la propiedad y ahí cito al profesor Darío Fajardo, es una cosa asombrosa en este país y nadie quiere entender que eso es una cosa que nos afecta a todos. Entonces no creo yo que se pueda resolver fácilmente el asunto si no nos hacemos cargo de esa realidad.

...Creo que el paro tiene que ser un espacio que se tiene que aprovechar para que la sociedad gane conciencia de su propia realidad y que nosotros también ganemos comprensión de eso...

Otra cosa que quiero señalar, es que una de las cosas que tenemos que trabajar nosotros en la escuela es que aprendamos nosotros mismos y con nuestros estudiantes una diferencia clara entre lo que es legalidad y lo que es justicia, porque aquí se confunden los dos conceptos, aquí se cree que lo legal es lo justo y resulta que una cosa no tiene que ver con lo otra. Y sobre esa base se impone la normatividad y sobre esa base se castiga a la sociedad. Aquí se parte del criterio de que el mundo está dividido entre bueno y malos y los malos son malos porque son malos simple y llanamente y de esa forma se toman decisiones para castigar en la sociedad y entonces el problema es de limpieza social, o sea como hay criminales matémoslos o metámoslos en la cárcel o en algún lugar, para que la sociedad se resuelva y la sociedad no se resuelve de esa manera. Como está claramente demostrado y no se va a resolver.

Y lo último es que las facultades de educación, tienen que volver a tomar en sus manos, si es que alguna vez la tuvieron en serio, la formación de los maestros. Para poder plantearnos todas las cosas y muchas otras cosas que se han planteado acá. Para el gobierno el problema de la evaluación es problema porque el gobierno no se puede tragar que sea efectivamente una evaluación diagnóstico formativa, que sea una evaluación entre los mismos maestros que les permita revisar sus prácticas y corregirlas, el gobierno no se traga eso, el gobierno lo que quiere es tener un control del tipo de

“formación” que los maestros pueden ofrecerles a los muchachos. y poder encauzar o mejor mantener esa formación en un marco de posibilidades de tal manera que esa “formación” sirva para producir una gente muy obediente al modelo económico.



Miembro Comité Ejecutivo FECODE

Carlos Rivas

FECODE no hace una marcha como un ejercicio para salir a sudar, sino como un ejercicio de la resistencia. Si FECODE no hubiera hecho eso, hoy habría privatización de la educación en Colombia. El gobierno acaba de cambiar una postura y está diciendo que la educación es un servicio esencial. Porque se cansó de la postura de FECODE respecto a la defensa de la educación pública.

Lo que tenemos que hacer es reestructurar algunas cosas, tenemos que romper el facilismo y tenemos que romper el papel del maestro como un instrumento, porque hoy nos volvimos fue una acción instrumental de la política del Estado.

El paro sí acarrea pérdidas para el capital. Y todos los males de la educación se los achacan a FECODE y sobre

todo en el magisterio. ¿Y usted qué hizo contra los decretos? ¿Y usted qué ha hecho contra la jornada única? Nosotros no somos ni el ejecutivo ni el legislativo, le decimos a los maestros, porque aquí también hay que generar un debate, hoy la reforma se está haciendo a la Ley 115 del 94 desde los decretos, hoy hay una contrarreforma educativa que nosotros hemos venido denunciando. Si nosotros nos colocamos en una tarea de fortalecer el Gobierno Escolar creo que haríamos democracia y haríamos pedagogía en la escuela.

Si alguien conoce la escuela es FECODE, si alguien conoce la escuela son los maestros, es que nosotros trabajamos allá. Y entonces pregúntenos por lo que quiera de la escuela, derechos básicos de aprendizaje, ser piloto paga, todo lo que tiene que ver con un currículo que hoy es impertinente y que no tiene nada que ver con el entorno de carácter escolar.

Si usted mira los acuerdos de FECODE, estos van más allá de la realidad, financiación, educación, el tema de la cobertura en preescolar, la discusión de jornada única, el tema de la modificación de los decretos que pretenden modificar la realidad de la escuela, la formación docente, lo que tiene que ver con los compañeros orientadores, lo que tiene que ver con las escuelas normales.

Hoy estamos en el gran debate con el gobierno sobre la necesidad de las juntas de educación y el gobierno aceptó que tenemos que revivir las juntas de educación; para hacer el debate sobre los foros. Acá hay una serie de aspectos que han sido exitosos en FECODE, el tema de bienestar, pero tenemos que construir puentes y tenemos que ampliar el espectro de FECODE para defender la Educación Pública no como una tarea exclusiva de FECODE. Y no puede ser una responsabilidad única, porque entonces la tarea termina siendo de FECODE y no del conjunto de la sociedad.

Y de igual manera hay que ir a la escuela a conocer lo que hoy ocurre en

la escuela, hoy no son los estudiantes de hace 30 años y de hace 20 años. Hoy inclusive hay una lucha respecto al uso de las TIC's con los maestros del 2277 frente a los maestros del 1278, porque hay una cultura diferente que no ocurrió en el 2277 y que está plasmada en la ley general de educación hoy hay una realidad de comunicación diferente en la escuela, hoy hay un comportamiento diferente, hoy el estudiante en la escuela no quiere que lo traten como un menor de edad. Hoy el estudiante quiere que lo traten como un adulto porque el comportamiento del ser humano en la escuela es totalmente diferente.

Aquí hay una serie de cosas importantes, hay que derrotar en la práctica al ICFES, que toma decisiones frente a la evaluación, en el mundo va a cambiar la realidad de la evaluación y para eso tiene que estar FECODE indiscutiblemente preparado. Pero también para democratizar la vida de la escuela hay que democratizar el comportamiento del maestro, el que define la tarea en la cotidianidad es el maestro. FECODE es una organización democrática, donde se hacen los debates, en donde no se le cierra la boca a nadie, pero FECODE hace uso de los escenarios, aquí hay asambleas municipales, hay discusión, hay confrontaciones, FECODE no es un partido, no se manejan las cosas con centralismo democrático, se hace con debates y se hacen en la junta nacional y esta lleva los debates a las juntas departamentales y en los plenos. Es decir, en FECODE no hay ausencia de debate, sería imposible que nosotros le cerráramos la boca a los maestros para que hagan un debate, ¿sabe qué es lo que ocurre en FECODE? Que acá no hay un debate sobre la pedagogía, lo que hay es un diagnóstico sobre la realidad de la educación, pero no hay un debate sobre las salidas, sobre las alternativas, sobre la construcción de la realidad. Porque usted se encuentra al maestro que es amenazado, al maestro que sale en enero y regresa en octubre a la escuela, o las pandillas o la venta de drogas, hoy el estudiante

asume un comportamiento totalmente diferente, hoy el estudiante le reclama a usted constitucionalmente el libre desarrollo de mi personalidad y el uso al que tengo posibilidad del gramo de marihuana.

Hoy la escuela no es la misma de antes. Hoy tenemos una escuela diferente. Hoy tenemos maestros de todos los estatutos 2277, 1278, indígena, provisionales. En el magisterio más del 40% está tercerizado, están en provisionalidad. Y lo más grave, la despedagogización en la tarea del maestro hoy cualquier profesional puede ser maestro, porque hay una bolsa de empleo.

Hoy cabe mucho profesional diferente a docente en el magisterio, pero hay mucho maestro que construyó otra profesión porque está pensando en otra alternativa porque no ve en su quehacer una realidad desde el punto de vista pedagógico.

Hay mucho por decir, pero acá hay cosas importantes como los tres grados de preescolar son básicos y especiales; también creo que tenemos que trabajar por un estatuto de los docentes, pero hoy nos toca trabajar con lo que tenemos, hoy nos toca trabajar por un estatuto en el caso concreto nuestro y luego ir más allá. Tenemos dificultades con los etnoeducadores en la construcción del estatuto, porque los hemos llamado hasta la saciedad, pero depende de las autoridades indígenas y ellos nos afirman que están haciendo el estatuto con el gobierno. Y no saben las implicaciones desde el punto de vista prestacional, salarial, de la pedagogía.

Recogemos todas estas observaciones, tenemos que irnos sincerando mucho más, pero tenemos que conocer la realidad de FECODE, aún no conocemos lo que ocurre allá en cada una de las asambleas, en las discusiones con los maestros, los intereses de los maestros; eso de haber cambiado el interés gremialista del maestro por una lucha por recursos, lo que hicimos en el 2017 fue una movilización social de resistencia al tipo de financiación de la educación y la lucha por una nueva

financiación. Creo que si el maestro comprende eso podemos hacer todos los debates que sean necesarios. El gobierno está muy incómodo con la postura de FECODE, porque el gobierno nos ha hecho concesiones, no regalos; concesiones en la movilización y en la lucha. El tipo de evaluación de carácter diagnóstico y formativo, el gobierno nos ha dicho quitemos ese tipo de evaluación querían volver a la evaluación escrita, porque le demostramos al gobierno que el ICFES no sirve sino para evaluar con lápiz y papel y que le quedó grande la evaluación de diagnóstico formativa. Le proponemos que las universidades con facultad de educación hagan uso de formación con los maestros y evalúe el trabajo de los maestros.

Logramos que la formación de los maestros sea 50% universidades públicas y 50% universidades privadas. Finalizo diciendo que hay un texto que elaboró la Universidad Pedagógica Nacional que hay que rescatar; tenemos que definir unas rutas para no discutir de todo, el Congreso Pedagógico tiene que tener un principio fundamental: vamos a discutir sobre el maestro.

Miguel Ángel Pardo



Miembro Comité Ejecutivo FECODE

La forma contemporánea de suprimir los derechos es que no se le garantiza la financiación estatal y adecuada. Pero acá hay un paso que yo creo que hay que resaltar, no cualquier educación, sino una educación digna, la gente no sale a las calles a apoyarnos a los maestros sino después de ver los espectáculos grotescos de que los únicos que se nutren del plan de alimentación son los carteles de la corrupción. Entonces la educación, además del derecho al acceso y que haya financiación, tiene que ser de ca-

rácter digno. ¿Por qué logra FECODE, si no paraliza la producción, sentar al gobierno? Porque es una organización grande y centralizada, ser centralizada no significa ser antidemocrática, creo que puede ser mucho más democrática, FECODE no es antidemocrática; puede ser mucho más democrática en su estructura y su funcionamiento.

Pero lo que sienta al gobierno, de una organización social que no para la producción, tiene que ver con su capacidad de movilización y porque es grande y centralizada, eso hay que tenerlo en cuenta, aunque no significa que no podamos considerar reformar la junta nacional para sea mucho más amplia. El punto concreto tiene que ver con esta característica y ahí salen las tareas, las conclusiones, los retos, es potenciar ese aspecto, por esta razón, el adversario está impulsando el paralelismo. Simultáneamente, ya hay una Federación de directivos docentes de 6.000 afiliados, entonces creo que hay una consigna “un solo magisterio, un solo sindicato” no sólo estamos hablando de la educación preescolar a la media, sino de lo que dijo la Federación en Paipa, que hay que avanzar sin aplazar la voluntad política de un asunto urgente de una gran organización social que agrupe al magisterio de todos los niveles, modalidades, áreas y al conjunto de los trabajadores de la educación y que tenga formas comunicantes con el sector educativo.

La experiencia de Bogotá en los 10 años anteriores, con todas las complicaciones que hubo, fue una relación en el marco de independencia entre el

sector educativo y el sindicato y hubo algunos avances, entonces está eso por potenciar y está por supuesto una de las más importantes conquistas del magisterio, que son los aspectos avanzados que logró consignar en la Ley general de educación.

Nosotros siempre decimos “este es el paro de la comunidad educativa”, pero lo de la comunidad educativa, debe reflejarse en mayor presencia, y lo estamos diciendo desde todas las filiales, para que eso sea un paro del magisterio, de la comunidad educativa, las reivindicaciones lo son, ¿pero la participación de la comunidad educativa?. Hay una organización escolar, hay unos consejos estudiantiles, hay unos consejos de padres y madres, pero los han desvirtuado como los foros educativos, los cuales el gobierno los convirtió en presentación de experiencias “exitosas” y no para debatir la política educativa, que es para los cuales fueron creados. Entonces creo que las líneas están claras, el tema es la voluntad política que realmente vamos a tener.

La voluntad política para decir: vamos a pasar de una Federación de maestros de preescolar a media, a una organización mucho más amplia, un solo sindicato un solo magisterio, una batalla unificada por la educación pública, por ejemplo, nosotros salimos en el 2017 y los muchachos de la pedagógica salían a aplaudirnos en las calles, pero hoy la universidad está al borde de la aniquilación.

Nosotros respetamos las autonomías, no es que queramos organizar a los estudiantes, pero sí podemos impulsar

...Hay que avanzar sin aplazar la voluntad política de un asunto urgente de una gran organización social que agrupe al magisterio de todos los niveles...

las reuniones de los órganos de gobierno de los consejos, de las asociaciones estudiantiles, de los muchachos que son los personeros y los representantes. Análogo proceder con los consejos y representaciones de padres y madres de familia.

La agresividad del neoliberalismo hoy es impresionante y hoy estamos a punto de retroceder en todas las conquistas logradas en 200 años de República, por ejemplo: las concesiones, en Bogotá hay 22. Con la concesión, ni libertad de cátedra, ni autonomía escolar, ni magisterio estatal, ni derechos políticos, ni derechos civiles, ni estatuto docente, absolutamente nada. Volveríamos al regresivo episodio que la historia nacional conoce como La Regeneración, en la que las iglesias y, ahora, las cajas de compensación, cuya función social es otra, dirigen la educación y el Estado financia.

La destrucción de la educación formal, el debilitamiento de la educación formal a través de las concesiones y la mal llamada jornada única, ante la cual hemos pedido suspensión, no es porque no estemos de acuerdo respecto a sí o no la jornada única, sino porque junto con el tema de las concesiones significa la negación de la escuela, porque las cajas de compensación no fueron concebidas para reemplazar a la escuela menos imponiendo las competencias básicas y debilitando la enseñanza de las áreas fundamentales, negando el carácter profesional de la docencia, imponiendo que cualquiera puede enseñar, con el agravante que las cajas de compensación contratan y envían a la escuela a trabajar, en condiciones precarias de tercerización.

Ahora el Ministerio de Educación, pretende que la vida, pasión y muerte de los colegios quede en manos del ICFES, ese órgano extraño a la universidad y a los colegios que fracasó cuya supresión que fue parte del programa mínimo del Movimiento Estudiantil de 1971, ahora pretende determinar cuáles son los colegios buenos o malos en el decreto 501 de 2016 de jornada

única, por medio de una perversa evaluación que hace caso omiso de que el Estado niega las condiciones dignas necesarias y, a la vez, apela a hacer trampa para que los maestros no pasen los ascensos para que los gobiernos cuadren caja a costa de la extraordinaria labor pedagógica y de manchar el buen nombre de los educadores. Una de las consignas de FECODE debe ser la salida del ICFES de cualquier asunto que tenga que ver con la determinación del rumbo académico de los colegios y de la educación.

En ese punto seguimos siendo tímidos, ¿qué es lo que debe haber para que haya calidad de la educación? ¿Jornada única? O ¿que toda persona mayor de 3 años tenga el derecho a la educación con todas las condiciones dignas y una verdadera sustentación académica? Esa es la universalización de la educación y hoy la exclusión está en que: preescolar no puede ser parte de la educación formal en los colegios oficiales. Tampoco los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, la educación rural o la educación de jóvenes adultos. La bandera debe ser que haya condiciones dignas y la universalización de la educación, democratizar el acceso a la educación superior, en todos los niveles áreas y modalidades educativas,

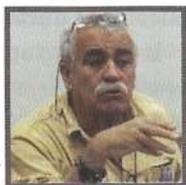
Hoy hay una decisión del establecimiento neoliberal de desconocer la función por la cual la sociedad creó la Escuela, como también, el carácter profesional de la docencia, y precarizar las condiciones laborales conclusión, el principal objetivo de FECODE y del Movimiento Pedagógico, ha sido elaborar y defender una propuesta de política educativa pública avanzada que incluye la materialización del derecho fundamental a niños, niñas y jóvenes, sobre la base de la financiación estatal y adecuada y la dignificación de la profesión.

Lo último es lo del estatuto docente, una de las mayores contradicciones que tuvimos cuando había que presentar un proyecto al gobierno, es que éste, era débil a nivel argumentativo y

eso nos costó discusiones muy duras entre la Federación y la Asociación Distrital de Educadores. La Federación tiene que mirar el tema del estatuto no solamente como un asunto reivindicativo, sino como pilar fundamental de una política educativa pública avanzada. Porque tiene que garantizar los asuntos de lo que nos es propio, el tema del conocimiento, especialmente el tema de la libertad de cátedra, el tema de la autonomía escolar, el tema de la formación como derecho, no como derecho de los maestros únicamente sino de la Nación a que su masa crítica esté formada y actualizada, para apropiarnos y generar el conocimiento más avanzado.

El estatuto debe presentarse como un pilar de política pública avanzada y, en ese sentido, la presentación de este se debe hacer de tal forma que se entienda que no es solo un problema de los maestros, no por demagogia, sino porque no lo es. Y en ese sentido por lo menos en el caso del texto que está actual debe tener esa connotación, pero además debe desbordar el campo de los maestros del Estado, el estatuto de los docentes debe ser un estatuto para todos los maestros y maestras.

Entonces hay una confusión permanente de si es un estatuto docente para quienes estamos en carrera docente estatales o para la profesión. Yo creo que ha habido un cambio y es que en estos últimos años podemos discutir más tranquilamente en la Federación sobre la necesidad de reformular la propuesta de Estatuto, teniendo en cuenta que no solo es un asunto de los colegas regidos por el decreto 1278 de 2002, sino de todos los educadores. Insistimos, es un estatuto para toda la profesión, en este punto la contradicción con el neoliberalismo es si puede existir política pública educativa avanzada sin dignificación de la profesión docente de la labor del conjunto de los trabajadores de la educación, nosotros decimos que no es imposible y, sobre todo, inaceptable.



Doctor Honoris Causa
en Educación, UPN.
Educador Popular

Marco Raúl Mejía

Esta es una cita de Antoni Negri que muestra el sentido de estos tiempos: *La geografía de estos poderes alternativos, la nueva cartografía está aún aguardando a ser escrita o realmente está siendo escrita hoy por las luchas, resistencias y deseos de la multitud.*

Y mi planteamiento es claro, FECODE debe ser rehecho para darle lugar a estos tiempos y si queremos hablar con claridad lo debemos hacer. En ese sentido creo que lo primero es que el paro del 2017 le enseñó a la dirigencia de FECODE unos lugares donde los entretijos de la lucha fueron más potentes que la lucha gremial y eso es lo que tiene que revisar el sindicato eso que le enseñó la gente en el paro, para recuperar la gente. Menciono doce elementos:

1. La política del pliego: volvimos a un planteamiento donde un gremio se hace responsable de los asuntos de la sociedad, especialmente de los más pobres. La manera cómo se planteó la reforma al sistema general de participación, señalándole como afectaba la atención integral de niños y niñas. Y si se saben exponer las propuestas a la sociedad con claridad se gana el apoyo de los grupos.
2. Emergen nuevas formas de construcción de lo político: el paro hizo visible la manera como poco a poco salieron puntos que nos renovaban la lucha, apareciendo con claridad esas reivindicaciones en un horizonte de sociedad, lo cual permitió hacer emerger en la lucha nuevas formas de los vínculos sociales que no pertenecen a las miradas clásicas de sumar los mismos con las mismas.
3. Visibilizó la contrarreforma educativa por decretos: la manera cómo se enfrentó la lucha permitió visibilizarle al país como con la tan cacareada calidad de la educación bajo los estándares y competencias ha terminado siendo un adiestramiento para pruebas estandarizadas. El giro y el manejo fue tomando la disputa y permitió informar a muchos miembros de la comunidad educativa de los retrocesos y de las pérdidas frente a la Ley 115.
4. Emerge otra manera de organizar las comunidades: el trabajo realizado desde la escuela, permitió ver la pluriversidad de actores y sus múltiples intereses en este paro. Al acercarse al movimiento dejaron ver que las luchas contra el capitalismo y el neoliberalismo de este tiempo estaban vivas y que necesitaban ser removidas desde los imaginarios, necesidades y culturas de las personas, lo cual permitió plantear nuevamente el horizonte de vida digna para estos sectores.
5. La localización y la territorialización: el control del capital en la escuela se hizo visible en este paro, la política de institucionalización y sus rectores gerentes, como política administrativista se rompió, mostrando que hay que entrar a disputar esa nueva espacialidad y el sindicato al salir del modelo de organización de primera de lo gremial y lo político no había logrado volver a la institución con alternativas organizadas.
6. Los dos estatutos que son tres se encuentran en la lucha: a pesar de las diferencias y distancias construidas durante años con los maestros y maestras del 1278 y el 2277, la situación denominada como la gran derrota histórica de FECODE a comienzos de este siglo. Las prácticas llevaron por dos caminos paralelos a los miembros de los dos estatutos, desde el señalamiento de esquirolaje por vincularse en estas nuevas condiciones y el señalamiento de los antiguos de no permitir el cambio en la escuela, pasando por infinidad de agravios que desbordan el sentido de este artículo.
7. La paz, un asunto de lo político – pedagógico: las particularidades de nuestro país permitieron introducir un punto que parece obvio: el de la escuela territorio de paz, pero deben ser leídas con un doble sentido, por un lado, el cuestionamiento a las políticas transnacionalizadas de educación homogénea para vivir en la globalización, estándares y competencias, en donde las particularidades de nuestro contexto nos llevan a otros lugares.
8. El asunto del trabajo inmaterial como centrado en la sociedad de estos tiempos: una de las novedades de esta lucha es que desde diferentes reivindicaciones, colocó en el escenario sin proponérselo, mostrando como a medida que se expone posibilidades de desarrollo integral en desarrollo en tecnología para estudiantes y especialmente para los de las escuelas públicas nuevas inclusiones por vía del consumo y el uso utilitario de los instrumentos, ferretería tecnológica.
9. Evitar el síndrome de narciso: victoria aceptada y ponderada por la sociedad, no obstante, el sol puede oscurecer el camino si no se reconocen sus indicios y ellos requieren pasar a una vida colectiva más activa, abrirse a los procesos sociales, culturales.
10. No enfrentar la despedagogización con el eje de la 715: está soportado sobre este proceso que reduce el acto educativo al conocimiento propio de cada una de las disciplinas y a las didácticas básicas para aplicar y dar resultados según un método instruccionalista un mínimo de mínimos.
11. La fortaleza del paro en las instituciones permitió también que emergieran las fisuras de las maestras y

los maestros del miedo a las represalias, de los resentidos con actitudes a maltratos sindicales, de los indiferentes, pero ante todo develó una institucionalidad organizativa que es muy frágil en la institución, por la manera como se constituyeron esos movimientos sociales de primera generación, fuertes frente a poderes centralizados y a Estados nación monolíticos. El nuevo escenario construido por la lucha debe llevar a aprovechar el cuarto de hora para volver a trabajo más de base, territorializado, donde se inicie una dinámica para dar forma a las múltiples expresiones que emergieron.

12. La pertinencia como asunto central: lo más complicado de un proyecto que homogeniza la educación, y construye su entramado de calidad es poder reconocer la especificidad de esa atención, el niño pueda ser ciudadano y ciudadana del mundo, pero hijos de la tierra.

Construir otro mundo requiere replantear elementos que siempre han operado como verdades en nuestro comportamiento.

Mirar el mundo del sindicalismo no solo en el trabajo sino más allá del trabajo, significa pensar en esas situaciones relacionadas a la idea de trabajo socialmente necesario, incluir ideas como el medio ambiente, las relaciones jerárquicas, las diferencias, la diversidad, el género, las opciones sexuales y saber impulsar formas de lucha adecuadas a cada dimensión y momento.

Las formas organizativas tienen que ser transformadas radicalmente, para evitar que las nuevas formas de control y dominación se apoderen con un señuelo modernizador, no solo de la sociedad sino de las mismas organizaciones que plantean luchar por sus transformaciones, pero que en el ejercicio de sus prácticas mantienen el control tradicional e impiden la refundación con un discurso ideológico progresista que confunde a sus miembros.



Doctora en Educación.
Profesora UPN

Piedad Ortega

Conversar significa salir de nuestros propios monólogos y posibilitar que el otro entre también en mi propia perspectiva y racionalidad. Y que los discursos de la diferencia tan retóricamente señalados por muchos de nosotros, efectivamente signifique eso, que la diferencia es poder dialogar y negociar culturalmente esto.

Uno de los asuntos vitales hoy es la construcción de los puentes, la negociación de las 4R:

La primera R. Volver a resignificar una y otra vez, son los legados del movimiento pedagógico, los clásicos de los intelectuales de la educación y la pedagogía del país. Entonces, ¿qué significa volver a resignificar el movimiento pedagógico, pero volver a resignificar al maestro? En esos tres lugares de actuación y del pensamiento, el maestro como productor del saber pedagógico, producción de nuestra maestra Olga Lucía Zuluaga; el maestro como trabajador de la cultura, planteamiento de uno de nuestros pedagogos de educación popular Paulo Freire; y el maestro como intelectual. Eso lo estamos planteando en ASPU y eso yo creo que para nosotros hoy es vital, volver a resignificar al maestro es volver a pensar la pedagogía en la escuela, en la política, pensando en esa crisis ética del país.

Quisiera colocar, además, unas reflexiones que vengo haciendo con los maestros; mi particular lectura con los maestros, no desde los maestros sino con ellos mismos, es la instalación de lo que llama Hugo Zemelman la *Pedagogía del bonsái* en las escuelas y también en las universidades. Es decir, estos maestros empequeñecidos, disminuidos, claro que hay potencia en estos maestros, pero también tene-

mos maestros muy disminuidos en su potencialidad política de acción pedagógica, tenemos maestros agotados porque no dan más, frente a estas demandas en que la escuela y la política educativa los viene cada vez construyendo, tenemos maestros faisán, cada vez más frustrados, los faisanes tienen la capacidad de volar, pero se arrastran. Y lo que está intentando esta política educativa del maestro llanero solitario, cada uno con lo suyo.

Bueno con estas tres metáforas del bonsái, del faisán y del llanero solitario habrá otras metáforas también como resignificar hoy y acompañar al maestro en su práctica pedagógica.

Una segunda R, tiene que ver con el Reconocimiento de un régimen salarial para los maestros, que tiene que ver inclusive con el estatuto único de los maestros de básica, secundaria y media; para los maestros de las universidades públicas nos está significando disminuir la brecha de desigualdad entre los profesores de carrera y los profesores ocasionales. ¿Cómo borramos esa brecha?

Tercera R, Restablecer derechos y esto se aúna también a esta lucha de FECODE y de la ADE. El primer derecho es el derecho a la educación, es de las audiencias que tenemos que ampliar.

Y la última R, es la Reparación a nuestros maestros, en términos de intelectuales de la educación y de la pedagogía frente a algunas ausencias y negligencias.

Posibilidades, FECODE tiene que abrirse tiene que estar en las escuelas y en las universidades construyendo puentes y cerrando fronteras, todos los puentes, abriendo ventanas, porque es mucho lo que converge entre nosotros en términos de pedagogía de la formación de maestros, aspectos de la política educativa, es afirmar los vínculos también pedagógicos, sociales, culturales y por supuesto ampliar capacidad de agenciamiento, hay iniciativas de recuperar acumulados y potenciales.



¡FECODE: 60 AÑOS DE LUCHA

POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA,
LA VIDA, LA PAZ, LA DEMOCRACIA Y
LOS DERECHOS DEL MAGISTERIO!



Rafael David Cuello Ramírez

Ex Secretario General y Asesor de Fecode.
Coordinador Nacional del Movimiento de
Integración Democrática M.I.D
rafcuello@gmail.com

Resumen

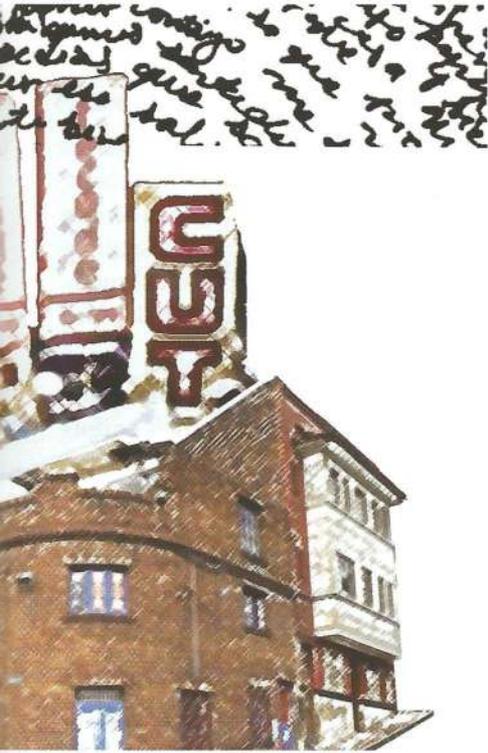
A continuación una síntesis de los 60 años de vida; pero sobre todo, de la historia de movilización, resistencia y lucha llevada a cabo por el magisterio organizado en Fecode para enfrentar las políticas gubernamentales atentatorias contra la educación pública y los derechos de los maestros.

Palabras clave

Organización, Pedagogía, Educación, Pública, Unidad, Paro, Movilización, Sindicalismo, Magisterio.

Los fundamentos organizativos

Era el año 1959, cuando en la ciudad de Bogotá y durante los días 21, 22, 23 y 24 de marzo, se llevó a cabo el Primer Congreso Nacional de Educadores con el objeto de fundar la Asociación Nacional de Educadores; el lema del evento fue "Por la unión del magisterio y la educación colombiana". Dicha rúbrica no fue algo fortuito y/o al azar; ella recogía el sentido, la aspiración ideológica y política y, sobre todo, el espíritu unitario que desde un inicio ha guiado este proceso: integrar en un solo haz de voluntades las distintas



el Centro Nacional de Educadores del Valle, la Cooperativa del Magisterio Nariñense, el Sindicato de Maestros del Tolima y la Unión de Educadores de Boyacá, con una agenda que contemplaba la creación de la asociación, hasta el estudio de los proyectos de ley que cursaban en ese momento en el Congreso de la República relacionados con la educación, culminó la asamblea fundacional de la que hoy es, La Federación Colombiana de los Trabajadores de la Educación -FECODE-

La Junta Directiva del Congreso fundacional quedó conformada por: José de Jesús López (Tolima), Belisa de Guaragna (Magdalena), Eufrazio Ospina Ospina (Caldas), Rafael Sanmiguel (Quindío y Armenia), Antonio Turriago (Distrito Especial de Bogotá), Héctor Mesa (Valle), Octavio Moreno (Valle), Augusto Romero Díaz (Distrito Especial de Bogotá), Aura del Río de González (Distrito Especial de Bogotá), Socorro de Herrera (Distrito Especial de Bogotá), Publio David Triviño (Atlántico), José Manuel Perlaza (Cauca), Alejandro Gutiérrez Calderón (Norte de Santander); y *el primer Comité Ejecutivo lo integraron: Presidente, José de Jesús López (Tolima); Vicepresidente, Eufrazio Ospina Ospina (Caldas); Secretario General, Antonio Turriago (Distrito Especial de Bogotá); Tesorero, Héctor Mesa (Valle); Fiscal, Augusto Romero Díaz (Distrito Especial de Bogotá); Secretaria de Educación, Aura del Río de González (Distrito Especial de Bogo-*

tá); Secretario de Organización, José Manuel Perlaza (Cauca); Asesor Jurídico, Mario A. Farfán Otálora. La sede estaba ubicada en la carrera 8 A # 12-61 oficina 404, Teléfono 430443, Bogotá.²

Lo anterior ratifica, como lo hemos podido evidenciar, que a pesar de la diversidad de las representaciones en cuanto a regiones, sector primario, secundario u otro, siempre ha estado en la historia de la Federación y sus filiales como fundamento y base esencial de trabajo, el criterio de la UNIDAD, he ahí el porqué la fortaleza del magisterio.

Una vez abocada esta senda organizacional, siguieron las luchas por la conquista de las principales reivindicaciones de la época: pago puntual del salario, estabilidad laboral y dignificación de la profesión docente, detonantes de la gran gesta histórica magisterial de la "Marcha del Hambre" de Santa Marta a Bogotá el 24 de septiembre de 1966.

Todo en medio de un común denominador, nunca ningún gobierno ha demandado la educación como el eslabón clave del desarrollo del país y a los maestros como la fuente y motor de impulso de dicha meta, todo nos ha tocado a pulso. Antes, porque la legislación del momento no posibilitaba la negociación colectiva y la respuesta reaccionaria de los gobernantes era nugatoria y, en el presente, porque aunque la existente sea limitada y/o recortada, el talante político neoliberal de los gobiernos no es otro que el

colectividades de docentes existentes al momento y lo cual se refrendó años más tardes con la fusión de AC-PES -Asociación Colombiana de Profesores de Enseñanza Secundaria-, ACEINEN -Asociación Colombiana de Educadores de los Inem e Itas-, ANAMAC -Asociación Nacional de Maestros Consejeros-, FECOLPEM -Federación Colombiana de Educadores de Enseñanza Media-, ANDEPET -Asociación Nacional de Profesores de Enseñanza Técnica- y los sindicatos de educadores regionales de primaria y secundaria, en lo que hoy se conoce como FECODE y que permanece incólume en el tiempo, a pesar de todos los avatares e intentos de dividirla y destruirla.

Con la participación de 28 delegados en representación de las Asociaciones de Educadores del Atlántico, Bogotá, Bolívar, Cauca, Caldas, Cundinamarca, Huila, Meta, Norte de Santander, Quindío y Armenia, el Centro Nacional de Educadores Caldenses, la Sociedad de Educadores del Magdalena,

...Ningún gobierno ha demandado la educación como el eslabón clave del desarrollo del país y a los maestros como la fuente y motor de impulso de dicha meta...

de seguir concibiendo la educación como la cenicienta de las responsabilidades gubernamentales de turno, un negocio y atada a los designios internacionales.

Refrenda lo anterior, el que los maestros sin excepción han tenido que conquistarlo todo peleando en las calles y la mayoría de las veces, como resultado del Paro Nacional, lo cual en cualquier otro país de carácter democrático ha sido distinto.

Las conquistas más significativas en este periodo

Indudablemente que los logros más relevantes arrancados en este transcurrir de luchas, son muchos. Entre los destacados podríamos resaltar, los que se dieron con la expedición del Decreto 2277 de 1979 o Estatuto Docente; relacionados con la estabilidad laboral, el sistema de carrera, ingreso, permanencia y retiro. Ésta fue una conquista precedida de una década de lucha: en 1972, mediante un largo paro nacional indefinido, el magisterio derrotó el Estatuto Docente que Luis Carlos Galán -Decreto 223 de 1972-, quien siendo Ministro de Educación, quiso imponer sin negociación con la Federación. En 1977, también, con un extenso paro nacional indefinido, FECODE logró echar atrás el lesivo estatuto docente que el Gobierno de Alfonso López Michelsen con su Ministro de Educación, Hernando Durán Dussán, pretendió aplicar al magisterio -Decreto 128 de 1977-.

Los años ochenta estuvieron marcados por la conquista del régimen prescricional de los maestros: FECODE logra negociar la Ley 91 de 1989 que crea el Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio -FOMAG- con el objeto de contratar la prestación de los servicios de salud al magisterio y sus familias y el pago de las prestaciones económicas. Hoy, FECODE está alertando al magisterio en la defensa del FOMAG, porque el Gobierno del Presidente Duque está en una campaña de desprestigiarlo con el objetivo

de acabarlo e imponer la Ley 100, es decir, profundizar la mercantilización de la salud de los maestros.

En 1993, en el marco de un paro nacional indefinido, FECODE negocia la Ley 60 de 1993 de distribución de recursos y competencias (artículos 356 y 357 de la CPN). Estableció la fórmula del situado fiscal como un modelo de financiación progresiva de la educación pública, derogada por el Acto Legislativo 01 de 2001 que impuso el Sistema General de Participaciones -SGP-, como una cifra fija y que a la fecha le ha quitado a la educación aproximadamente 80 billones de pesos, un descalabro significativo a pesar de las contundentes y beligerantes movilizaciones en el marco del paro nacional realizado por el magisterio y la comunidad educativa. Así mismo, como conquista del anterior periodo, la Ley 115 de 1994 o Ley General de la Educación, la cual contiene avances importantes en la democratización de la educación pública: currículo, autonomía, libertad de cátedra, planes de estudio, gobierno escolar.

También, el reconocimiento a los educadores de la Salud y la Seguridad en el Trabajo, vía expedición del Decreto

1655 de 2015; el pago de intereses de mora por atraso en el pago de las cesantías y pensiones (Ley 1071 de 2006 y Decreto 1272 de 2018); la organización y financiación gubernamental de los Juegos Deportivos del Magisterio y el Encuentro Folclórico y Cultural; el establecimiento transicional de la Evaluación Diagnóstica Formativa -ECDF- como requisito de ascenso y reubicación para los educadores del estatuto 1278, pasando por la conquista de un incentivo salarial para los docentes del 1278 ubicados en el grado 2 que acrediten título de maestría el 15% y los que obtengan el título de doctorado, el 30% sobre la asignación básica del nivel en que se encuentren.

A lo anteriormente descrito se suma el reconocimiento y pago de la prima de servicios equivalente al 15% sobre el salario, como factor salarial; una bonificación para los educadores del grado 14, 10% en 2016 y 15% en el 2017 y hacia adelante; el establecimiento de un proceso de nivelación salarial para el magisterio, correspondiente al 17%, del 2014 hasta el 2022; hasta la bonificación pedagógica que se paga a los docentes y directivos docentes a partir del año 2018 (6% en el 2018, 11% en el 2019, 15% en el 2020 y 19% en ade-



lante) que constituye factor salarial; la conformación de sendas comisiones para consensuar un nuevo estatuto docente y una fórmula de financiación de la educación pública.

Imposible olvidar la inserción y rol jugado y desempeñado por el movimiento pedagógico en el desarrollo de la educación pública y el magisterio colombiano; pero también, el de la revista Educación y Cultura.

Como podemos observar, las “recomendaciones” del señor Alberto Alesina dadas hace casi dos décadas y plasmadas en sus exigencias en materia educativa de crear un nuevo régimen laboral acorde con las necesidades de la globalización, que pasaba por desaparecer a Fecode o “quebrarle el espinazo a Fecode”, a la fecha no han fructificado.

Dada la catadura del régimen y de cada uno de los gobiernos a los cuales nos hemos enfrentado, el balance en materia de costos y/o sacrificios para el magisterio han sido bastante altos: Más de 1.750 educadores destituidos por participación en paros, al igual que descuentos de los salarios por este mismo concepto; un millar de maestros asesinados, tres mil amenazados, cientos de desplazados y trasladados por seguridad.

Un nuevo escenario

Hoy el gobierno del presidente Iván Duque viene implementando otra táctica para embrollar y golpear al pueblo colombiano, a la educación pública y al magisterio en particular, la de la descalificación, las calumnias, el desprestigio y el debate “moralista” que recuerdan las épocas del nacionalsocialismo; y si hay alguna duda al respecto, evaluemos a manera de ejemplos los siguientes:

- La propuesta del Ministro de Defensa sobre la necesidad de reglamentar la protesta social y así limitarla y tener control de la misma,
- Añadir un parágrafo al artículo 20 del Código de Policía para otorgar facultades al Director General de la

Policía para conformar grupos especiales de agentes que podrían patrullar las ciudades vestidos de civil y se puedan camuflar en medio de la ciudadanía,

- Organización, financiación y puesta en marcha de la “Red de Participación Cívica” en un número de 800.000 personas; pero por ningún lado, se aclara de dónde salieron esos “colaboradores”, en qué regiones del país operarán, quién los controlará y si contarán eventualmente con armas,
- La nueva política expedida por el Mindefensa de descentralización para el porte de armas, para que se puedan otorgar los permisos para contar con un arma de fuego ¿cómo y a quiénes?
- El nombramiento del señor Rubén Darío Acevedo como Director del Centro Nacional de Memoria Histórica, a pesar de su postura ‘negacionista’ del conflicto armado interno, en favor de otra sobre un Estado que combatió una amenaza terrorista, ¿se imaginan el nuevo rol de este espacio en medio de la consolidación del proceso la paz?
- Y, por ahora, el sexto envite denominado “por el cual se establecen prohibiciones al ejercicio de la docencia y a directivos docentes de planteles educativos”, bajo el sofisma que los educadores lo que hacen en su labor pedagógica en las instituciones educativas es *ADOC-TRINAMIENTO*.

Si alguien tenía alguna duda hacia dónde quieren llevar a nuestro país y la educación pública, pues que despierten si no quieren ser cómplices por acción o por omisión, del desastre que se avecina.

La unidad, una exigencia para potenciar al magisterio como sector social

Es inaudito, inaceptable y absurdo que mientras la oligarquía, el gobierno, el neoliberalismo y las transnacionales se unifican en torno a sus intereses; nosotros los trabajadores, los ciudadanos independientes, demócratas y la izquierda, cada día nos dividamos y fraccionemos por nimiedades, por intereses personales y/o individuales.

El grado de división presente en muchas de las regiones del país y en el seno del sector magisterial es sorprendente, la existencia de organizaciones sindicales análogas (paralelas) a las que de antaño vienen constituidas y afiliadas a la Federación, en algunas regiones ha dificultado el accionar político/sindical y nos ha presentado hacia afuera -frente a la comunidad y sociedad en general- fraccionados, divididos y con intereses marcados.

La historia nos ha demostrado hasta la saciedad que trabajar mancomunadamente en torno a unos objetivos y propósitos; es decir, unidos, siempre da resultados positivos. El accionar de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación -FECODE- al respecto, está plagada de ejemplos;

...La historia nos ha demostrado hasta la saciedad que trabajar mancomunadamente en torno a unos objetivos y propósitos; es decir, unidos, siempre da resultados positivos...



Fotografía - Alberto Motta

por ello, por cuanto el gobierno y los enemigos de la educación pública, los derechos y reivindicaciones sindicales, siempre buscarán distintas estrategias y mecanismos para generarnos conflictos internos y escindirnos, tenemos el deber y la obligación consecuente y militante de agotar espacios y oportunidades que nos lleven a la unidad, por difícil y lejana que parezca. Al respecto, la ADEA y ADEBA nos vienen dando ejemplo de que sí se puede.

El fenómeno de la corrupción

Hoy tenemos un nuevo-viejo mal que de no pararse con fuerza y de inmediato, puede hacer un daño descomunal al interior del movimiento sindical. Preocupa sobremanera y debemos encender las alarmas por las situaciones que se han venido presentando con posibles actos de corrupción; los brotes de este fenómeno, que han irrumpido en algunas regionales llaman la atención, inquietan y preocupan. Incidentes como los acontecidos en algunas filiales de separación y expulsión de los docentes que manejan los recursos institucionales, destitución por falsificación y tráfico de documentos públicos; acusaciones por aparente acoso laboral, sexual y otros sobre fraude electoral, nos deben llamar la atención a todos, al magisterio para no cohonestar o apoyar estos vicios que dañan la imagen de la profesión docente, el sindicalismo

y, particularmente, a los sectores político-sindicales que tenemos alguna responsabilidad e incidencia en la conducción ideológica y política de algunos gremios.

No es un asunto de poca monta y no podemos esgrimir -para eludir la responsabilidad- el expediente fácil y pueril que esa lacra está generalizada en el país y en todas las esferas de la vida nacional; si en la clase llamada "política tradicional" es común e intrascendente la aparición a diario de estas acciones, en el sindicalismo hay que erradicarlo de raíz cueste lo que cueste, es contranatural al rol, la misión, la visión y los objetivos de las tradeuniones y se configuran en asuntos gravísimos para la vida y existencia válida de la organización sindical.

Estos hechos hasta ahora conocidos pueden concordar con la posible permeabilización e irrupción del vicio de la corrupción en algunos directivos sindicales y posiblemente al interior del movimiento sindical, lo cual, desde todo punto de vista, es inaceptable, grave y que nos conmina a hacer causa común y unidad de cuerpo de todos los demócratas y sectores sociales afines para contrarrestar, combatir y erradicar este mal que carcome los cimientos del país y desdibuja la democracia que trabajamos como proyecto social y político. Seguiremos haciendo fuerza para que esto no trascienda más allá de lo presunto, que se garantice el debido proceso a todos los

investigados, en el entendido que las responsabilidades penales son individuales y no pueden afectar jurídica y políticamente a las organizaciones sindicales, pero el avance de este fenómeno se puede y debe controlar, la politiquería, la compraventa de votos y el fraude electoral en el movimiento sindical, además de condenable, es inaceptable.

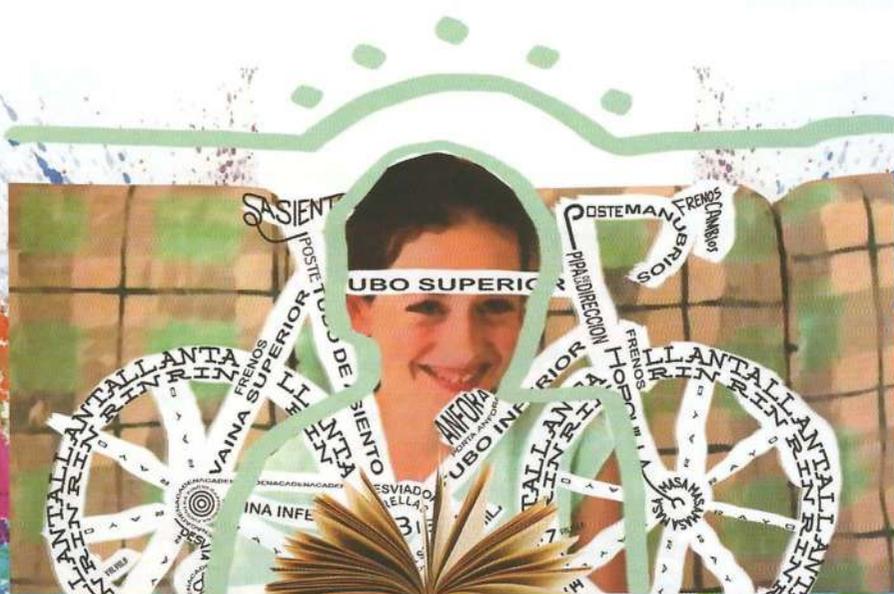
Tenemos el deber ético y revolucionario en estos sesenta años de fundación, movilización y lucha del magisterio organizado en Fecode y sus sindicatos filiales, de seguir potenciándolas como organizaciones fuertes, unitarias, éticas, defensoras y luchadoras de la educación pública y los derechos del magisterio, *jhe ahí el reto para esta y las generaciones de maestras venideras!*

Referencias bibliográficas

- Acta de Fundación de la federación Nacional de Educadores, Bogotá, 24 de marzo de 1959.
- Decreto 223 del 21 de febrero de 1972. Diario oficial No 33.542 - 13 de mayo de 1972, pág. 5, "Por el cual se dictan disposiciones sobre escalafón del personal docente y se establecen derechos, deberes, estímulos y sanciones del mismo".
- Decreto 128 del 20 de enero de 1977, "Por el cual se dictan el estatuto del personal docente de enseñanza primaria y secundaria a cargo de la nación". Diario Oficial No 34.725 del 16 de febrero de 1977, pág. 14.
- Decreto 2277 del 24 de septiembre de 1979. "Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente". Diario Oficial No 35.374 del 22 de octubre de 1979.
- Revista educación y cultura, Congreso Pedagógico Nacional -Separata Especial- MEMORIAS, octubre de 1987.
- Acto Legislativo 01 del 30 de julio de 2001. Diario Oficial No. 44.506 del 1 de agosto de 2001, pág. 1.

Notas

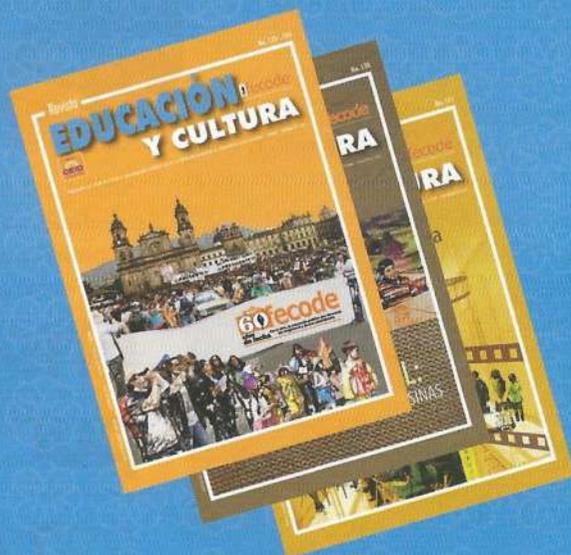
- 1 Archivos de Fecode, parte pertinente del Acta de Fundación de la Federación Nacional de Educadores, 24 de marzo de 1959.



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

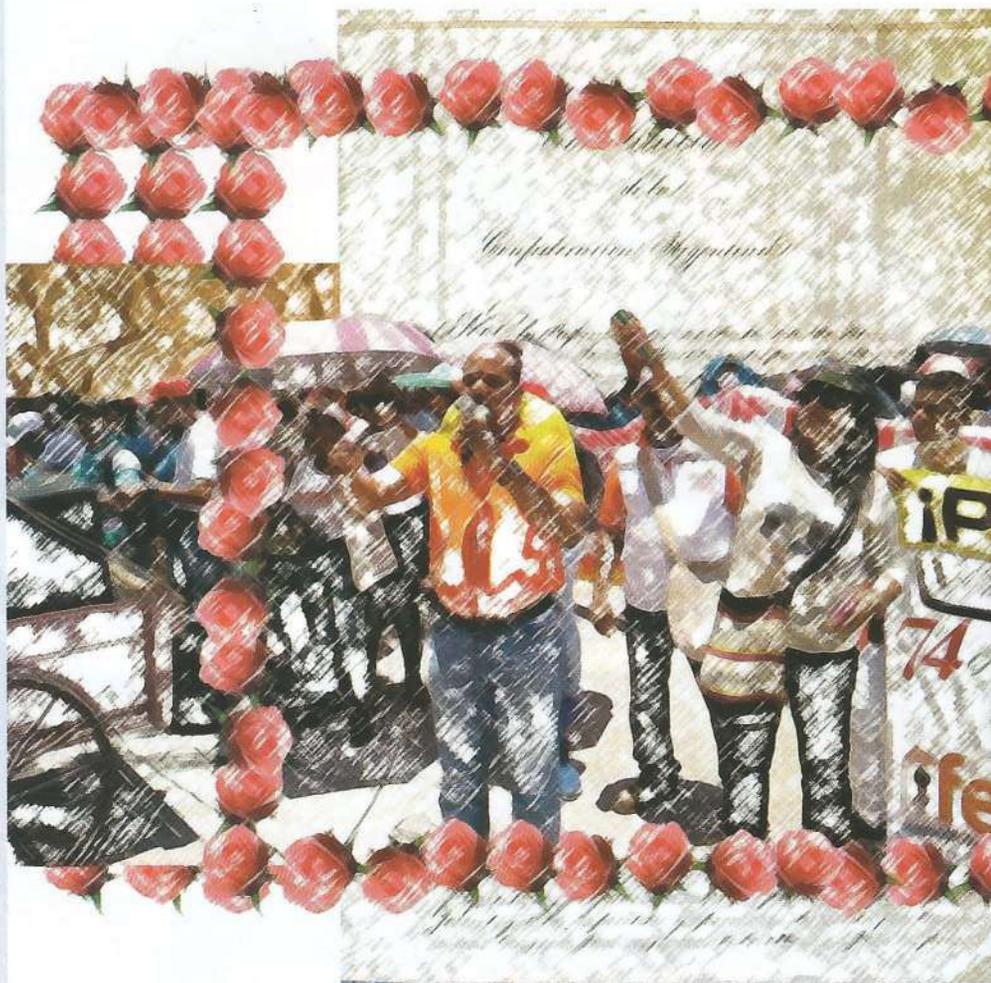


www.facebook.com/revistaeducacionycultura

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>



Enseñanzas de la lucha por el Estatuto Docente

2277 DE 1979



Francisco Torres Montealegre

Exejecutivo de Fecode

En la lista de los hitos de la lucha del magisterio colombiano se inscribe con nitidez la conquista del estatuto docente establecido en el Decreto Ley 2277 de 1979. Su importancia está a la par con la creación del Fondo de Prestaciones Sociales del Magisterio en la ley 91 de 1989 y la financiación creciente alcanzada en la

ley 60 de 1993. La Ley General de Educación, con la autonomía escolar, es la cumbre de esas victorias. Caso aparte es la nacionalización de la educación establecida en la ley 43 de 1975, que no fue fruto de un acuerdo del magisterio con el Gobierno, por el contrario, se le calificó de “falsa nacionalización de la enseñanza”¹.

...Lo que caracteriza el proceso político y económico en Colombia desde 1930 es la modernización del Estado, y de los servicios o infraestructura económica en todos sus aspectos...



Cuarenta años después de la expedición del 2277 y a los diecisiete años de la derrota de 2001, como consecuencia de la cual se impusieron el Acto Legislativo 01, la ley 715 y el estatuto 1278, reduciendo los recursos hasta el punto de perder la educación más de cien billones en lo que va corrido, sometieron a los nuevos maestros a la inestabilidad y a bajos salarios, es imprescindible hacer un análisis de las condiciones que permitieron alcanzar el acuerdo del estatuto 2277. Ello implica poner la prolongada batalla que dio FECODE en el contexto nacional e internacional, estudiar las condiciones organizativas e ideológicas, la fluctuación de la correlación de fuerzas y la dirección que le diera el Comité Ejecutivo.

La lucha del magisterio colombiano, que asume una fuerza notable a partir de la sexta década del siglo XX, se

da en el marco de la dominación del imperialismo norteamericano sobre Colombia, que comenzó con el robo de Panamá en 1903, variando de táctica cuatro veces en lo corrido del siglo, pero no su estrategia.²

El imperialismo necesita exportar los capitales que tiene en exceso, en forma de deuda pública o privada y de inversión directa y para ello requiere de una modernización limitada que no ponga en riesgo su dominio neocolonial. Entre las medidas modernizantes estaba la formación de mano de obra con algún grado de calificación.

La educación pública de las primeras décadas del siglo XX no estaba en condiciones de formar esa mano de obra: tenía una muy baja cobertura y calidad, había pocos maestros, su formación era insuficiente, en el mejor de los casos normalistas o unos pocos egresados de las facultades de educación (Instituto Pedagógico Nacional Femenino, la Facultad de Educación de Tunja, la de Bogotá) y estaban sometidos a bajos salarios, golpeados por la legendaria impuntualidad en el pago, la dependencia de departamentos y municipios carcomidos por el atraso y la corrupción, la inestabilidad laboral, la inexistencia de un estatuto que profesionalizara y garantizara los ascensos, la precariedad de las prestaciones sociales, la privatización y el control asfixiante del Estado y la iglesia sobre la enseñanza.

“Lo que caracteriza el proceso político y económico en Colombia desde 1930 es la modernización del Estado, y de

los servicios o infraestructura económica en todos sus aspectos. Esa modernización fue una exigencia de los organismos financieros norteamericanos desde la década del 20 y del Gobierno de los Estados Unidos como una garantía para el pago de la deuda externa y para la inversión directa e indirecta de capital en nuestro país”³

En 1934, en el marco de “La revolución en marcha”, el gobierno de Alfonso López Pumarejo expide la Ley 12 con la cual se reorganiza el Ministerio de Educación y se autoriza al gobierno para dictar las disposiciones conducentes a la formación del escalafón nacional del magisterio y al aprovechamiento preferente de sus servicios en el mismo. Y se establece que de 1936 en adelante, la Nación invertirá no menos del diez por ciento de su Presupuesto general en la educación pública, compromiso que en el artículo 11 se niega con el argumento de que si las circunstancias del Tesoro no permitieren hacer los gastos que esta Ley demanda, sus disposiciones se tendrán como simples autorizaciones al Gobierno, lo cual convierte a la norma en una burla.

Pese a esas limitaciones se compraron terrenos para construir la Ciudad Universitaria con el fin de albergar la Universidad Nacional, se relajó un poco el control de la iglesia y se permitió el ingreso de mujeres a la universidad. La mencionada ley 12 facultó al gobierno para establecer Normales de maestras rurales donde lo estimara más conveniente, y para dotarlas y organizarlas administrativa y técnicamente.

El decreto 1602 de 1936 estableció una evaluación a los docentes sobre cuestionarios elaborados por el Ministerio de Educación. La calificación del examen era llevada a cabo por un jurado especial nombrado por el Ministerio, compuesto de diez miembros y que actuaba en la capital de la República. El examen fue rechazado por los maestros y hubo destituciones. “Se estableció un escalafón de cuatro categorías, que tuvo rechazo en el magisterio por contener una evaluación sobre conocimientos pedagógicos y específicos (...) En 1943 de los 13.290 maestros de escuela primaria existentes, más del 80% estaba clasificado en el escalafón”⁴ Entre 1945 y 1957 el número de maestros oficiales en Colombia pasó de 14.073 a 26.263” (2) op cit 1, p. 6 y 7.

La ley 43 de 1945 creó el Escalafón Nacional de Enseñanza Secundaria, para los profesores de bachillerato y de escuelas normales, industriales y de comercio. La ley 97 de 1945 estableció que las categorías del escalafón de maestros de enseñanza primaria estarían determinadas por los títulos o certificados de estudios de los posibles aspirantes a ingresar en la carrera del magisterio y los ascensos de una y otra categoría se regularía por los años de servicio. Las leyes 17 y 47 de 1945 reglamentan el derecho de ascenso cada cuatro años por tiempo de servicio en primaria. El Decreto 30 de 1948 clasificó de acuerdo a los títulos y asignaturas a los maestros en cuatro categorías.

“Los decretos 30 de 1948 y 435 de 1952 reglamentaron el derecho de defensa y descargo, el Decreto 1135 de 1952 reconoció el tiempo doble para ascenso en el escalafón de normalista, el Decreto 1812 de 1953 estableció la educación gratuita para los hijos de los educadores y la Ley 224 de 1972 que otorga al cónyuge y a los hijos la pensión del docente muerto”⁵.

Dichos escalafones, en el marco determinado por Estados Unidos de una modernización insuficiente y antidemocrática, no rompían con el atraso

semifeudal que imperaba en el país. No reconocían una verdadera estabilidad laboral a los maestros. Es así como la ley 37 de 1935 establecía “nombrar y remover libremente a los maestros de escuela y a los Inspectores Provinciales de Instrucción Pública, en armonía con la organización y reglamentación que determine el Ministerio de Educación Nacional en desarrollo del artículo 1º de esta Ley”. La ley 97 de 1945 avanzaba: “nadie podrá ser excluido del escalafón sino por incompetencia o mala conducta comprobadas”, pero el hecho de que se definiera la incompetencia como “la falta de preparación intelectual, de formación moral, de consagración o la falta de métodos pedagógicos adecuados para la enseñanza y para el manejo de estudiantes” permitía juicios subjetivos moralistas, si bien se estableció que “las providencias que se dicten sobre este particular, serán revisables por la jurisdicción Contencioso Administrativa”. Pero no sobra recordar, además de lo dicho, que había un número importante de maestros sin títulos y no escalafona-

dos, que eran de libre nombramiento y remoción. Si bien había escalafón, el ascenso estipulado a los cuatro años podía prorrogarse dos años más y hasta el año 1945 era posible que en lugar de ascender se descendiera.

Los maestros continuaban sometidos al dominio del cura y del jefe político, a normas morales propias del feudalismo, se les exigía un apostolado, lo que en la práctica era la manera de sacralizar la negación de derechos, se les mantenía en una pobreza notoria y se les negaba la libertad de cátedra, imponiéndoles planes de estudios que no satisfacían ni de lejos la necesidad de conocimientos científicos.

Las mujeres, que eran la mayoría del magisterio, sufrían las peores condiciones laborales. En un principio debían mantenerse solteras, casarse era sinónimo de destitución, no podían viajar en un carro sin la compañía del padre o un hermano, entre las 8:00 p.m. y las 6 a.m. debían estar recluidas en sus casas, no podían estar en las heladerías del centro de los pueblos. A



esa opresión, digna de la colonia, las maestras respondieron con su decisiva participación en la lucha política y sindical y en la reivindicación de la igualdad, de una manera creciente. No en vano todas las batallas del magisterio han contado con las mujeres en la primera línea. Ninguna conquista hubiera sido posible sin la mujer jugando un papel de liderazgo.

Mientras Colombia se debatía entre el saqueo neocolonial, el atraso semi-feudal y una modernización hecha a la medida de los intereses de Estados Unidos, ésta emergió de la Segunda Guerra Mundial como la potencia dominante, su PIB era la mitad del mundial, su ejército, la fuerza más poderosa, las instituciones como el FMI y el BID y la OEA fueron diseñadas para servir a sus propósitos, su moneda dominaba el mundo, impuso planes de ajuste y controló la banca, la industria y la minería. Pero poco tiempo después comenzó la guerra fría y no fue capaz de ganar la guerra de Corea. Se dio la ruptura entre el partido comunista chino y el soviético. En 1959 triunfa la revolución en Cuba, evento que se sentirá notablemente en toda América Latina. La década de los setenta es escenario de un escalamiento de las contradicciones entre las dos súper potencias. La guerra en Indochina supondrá en 1974 una derrota sin precedentes para Estados Unidos y marcará el desarrollo de la guerra en otros escenarios como África donde la Unión Soviética interviene apoyándose en el ejército cubano y Estados Unidos por medio de Sudafrica, Zaire y mercenarios. En 1978 triunfa la revolución sandinista en Nicaragua.

Colombia sufre en la posguerra la violencia. La división del partido liberal en las elecciones de 1946 entre los candidatos Jorge Eliécer Gaitán, que había descollado por su denuncia de la masacre de las bananeras y por sus posiciones democráticas y antiimperialistas, y Gabriel Turbay, al cual apoyó la oligarquía liberal y el partido comunista en un monumental error, le da paso a los conservadores con Mariano

...En la educación a mediados del siglo XX el interés de los organismos internacionales estuvo centrado en la adecuación del aparato educativo estatal...

Ospina Pérez. El asesinato de Gaitán en Bogotá en 1948, cuando era el favorito para ganar las elecciones del 50 bajo la consigna de la lucha contra la oligarquía liberal conservadora, desata la parte más aguda de la violencia. En las elecciones de 1950 únicamente se presentó Laureano Gómez, el candidato del partido conservador. En 1953, al pretender éste regresar a la presidencia después de una larga licencia, durante la cual la violencia oficial escaló a una intensidad terrible, fue derrocado por el General Gustavo Rojas Pinilla.

En la educación “a mediados del siglo XX el interés de los organismos internacionales estuvo centrado en la adecuación del aparato educativo estatal. Se buscaba la masificación de la educación primaria y de los planes de alfabetización, lo mismo que la orientación de la educación vocacional hacia el Mercado del trabajo”⁶.

En ese período la conformación de sindicatos, para no decir la realización de paros y movilizaciones, fue una tarea muy difícil, aunque algunos se pudieron formar y hubo paros en el Gobierno de Rojas, lo que demuestra la capacidad del magisterio. El Gobierno reprimió con saña a los estudiantes en las calles y desató una masacre en la plaza de toros de Bogotá. La represión iba dirigida a consolidar la perpetuación en el poder del Gobierno rojaspinillista, asunto que era contrario a los intereses de la oligarquía liberal-con-

servadora. Los partidos liberal y conservador pactaron el Frente Nacional para alternarse la presidencia y repartirse milimétricamente la burocracia y los contratos, excluyendo a cualquier otra formación política, so pretexto de acabar la violencia, lo que es rechazado por los sectores que habían dado la batalla en las calles contra Rojas.

La escisión del Partido Comunista ML del Partido Comunista, la fundación del MOEC, del Partido Revolucionario Socialista y la aparición de organizaciones alzadas en armas, inspiradas en versiones esquemáticas de la revolución cubana, provocan nuevas contradicciones. Como es de suponer la educación pública y el movimiento magisterial van a ser influenciados de diversas maneras.

El 26 de marzo de 1959 se funda FECODE. “Los maestros colombianos realizaron el congreso constitutivo de La Asociación Nacional de Educadores del 21 al 25 de marzo en el salón de La Asamblea de Cundinamarca, siendo inaugurado por el presidente de la República, Alberto Lleras Camargo, en el Teatro Colón de Bogotá”⁷.

Tuvo el presidente algunas escasas palabras para una asociación que nacía a la sombra del gobierno frentenacionalista: “Debo limitarme a expresarles en forma breve, pero profundamente sincera, mis mejores votos porque este congreso, contribuya a fortalecer los vínculos de las distintas asociaciones de institutores y de todos ellos entre



si". Diez años después la presencia del gobernante hubiera sido difícil de aceptar para el magisterio curtido en la lucha y radicalizado política e ideológicamente. Más aún, en el ensayo de Elkin Jiménez citado aquí, se evoca lo escrito certeramente por el primer asesor de la federación, Guillermo Mojica: "La FECODE será un símbolo de conquista que representa las fuerzas unidas de los maestros en defensa de la educación del pueblo colombiano y de los derechos y dignidad del maestro". La década de los sesenta fue crucial para el magisterio. Y no es coincidencia que a nivel internacional se hayan dado la revolución cultural china, la revolución cubana, la agudización de las contradicciones chino-soviéticas, el mayo rojo de 1968, la guerra en Indochina, entre otros grandes sucesos.

Los socios fundadores de la federación fueron la Asociación de Institutores de Armenia, fundada en 1945; la Asociación Nacional de Profesores de Educación Física, fundada en 1944; la Asociación de Educadores del Atlántico, fundada en 1946; la Sociedad de Educadores del Magdalena, fundada en 1949; la Asociación Distrital de Educadores, fundada en 1957; el Sindicato de Maestros de Cundinamarca, fundado en 1938; la Asociación de Maestros de Bolívar, fundada en 1945; el Centro Nacional de Educadores del Valle, fundado en

1950; el Sindicato de Maestros del Tolima, fundado en 1942; la Asociación de Institutores del Cauca y el Centro Nacional de Educadores Caldenses, fundado en 1949. (8)

El magisterio da en 1966 una batalla regional, de las tantas que por falta del pago de los salarios se desataban en departamentos quebrados y con administraciones venales, pero en esa ocasión el paro de los maestros del Magdalena se convertiría en la legendaria "marcha del hambre", una gesta que movilizaría el país a su paso, obligando al presidente Lleras Restrepo a reunirse con una delegación de los marchantes. Se precisaba que la Nación respondiera por la financiación de la educación. Después de cincuenta años de luchas y bajo forma distintas surgidas del acto legislativo 01 de 2001, subsiste y se agrava el problema financiero.

La fundación de FECODE y el proceso de fusión de los sindicatos, ACPES de secundaria, y los de primaria, en un solo sindicato por departamento, superando la división, proveyeron al gremio de una estructura democrática y centralizada de gran eficacia. La influencia de partidos y movimientos de izquierda fue decisivo en ese proceso de unificación que tuvo que vencer el gremialismo y el divisionismo. Los congresos federales decidían y deciden la política de la federación y ele-

gían su Comité Ejecutivo, el cual dirigía la lucha con la Junta Nacional, conformada por los presidentes de los sindicatos y delegados adicionales de acuerdo al número de afiliados del sindicato. En la práctica FECODE ha funcionado como un sindicato de industria. Las negociaciones las realiza una comisión del Comité Ejecutivo con amplios poderes, lo que le da la flexibilidad y capacidad necesarias para enfrentar la alta centralización del gobierno nacional. La refrendación la realiza la Junta Nacional. Si FECODE hubiera escuchado los cantos de sirena de la democracia participativa (de la que el neoliberalismo hace alto elogio porque encubre que la gente opina y el Gobierno decide), de la organización por redes y de la negociación ad referendum no habría tenido la fuerza, la capacidad organizativa y la flexibilidad necesarias para alcanzar victorias y soportar derrotas sin que le partieran el espinazo. Este aspecto es de la máxima importancia y los sesenta años de incesante batallar de la Federación son el ejemplo a seguir.

"La lucha estudiantil de este año (1971) no tiene paralelo en la historia del país. El blanco principal de ataque ha sido el imperialismo yanqui y sus lacayos colombianos que explotan y oprimen a Colombia y le imponen una cultura neocolonial y semifeudal. Librar a Colombia de ese yugo y defender y de-

sarrollar una cultura nacional y científica de las grandes masas populares es la bandera del movimiento estudiantil de 1971, bajo la cual han marchado al combate miles y miles de jóvenes dispuestos a derrotar al enemigo, batalla tras batalla. Nunca fue tan consciente, tan valeroso y tan democrático el movimiento estudiantil colombiano. He ahí la razón de su fuerza, su vitalidad y su constancia. Las masas populares y en especial el proletariado han brindado su apoyo incondicional a los estudiantes. El proceso que se vive es de una vinculación cada vez más estrecha del movimiento estudiantil con las masas de obreros y campesinos, requisito indispensable para la victoria⁸. El movimiento estudiantil proveería al magisterio de claridad y profundidad en sus posiciones políticas y un contingente de cuadros cualificados que influiría notablemente en la conducción de la federación. Por supuesto, se dio en medio de una agudísima lucha ideológica y política que fortaleció al gremio.

Ese mismo año, en medio de una oleada de tomas de tierras, se funda la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, la ANUC. La dirección de FECODE pasa a estar bajo la influencia de diversas organizaciones de izquierda, el MOIR, el Partido Comunista, el Partido Socialista de los Trabajadores y los grupos ML en medio de una aguda discusión sobre tópicos tan importantes como caracterizar a Colombia ¿neocolonial y semifeudal o capitalista? ¿Abstencionismo o participación electoral? ¿Lucha de masas o levantamiento armado? ¿Marxismo o anarquismo? ¿Maoísmo, troskismo o posición del Pc de la URSS? Y esas agudas confrontaciones fortalecieron a la izquierda y al magisterio, que debatió sobre la filosofía, la política mundial, el arte, la educación y la pedagogía.

En 1972, siendo ministro de educación Luis Carlos Galán, del gobierno Pastrana, expide el decreto 223, o Estatuto Docente que “eliminaba los derechos gremiales y políticos conquistados por los maestros colombianos en sus luchas de los últimos años. Se

les quitaba la posibilidad de organizarse sindicalmente y se les negaban los derechos de contratación colectiva y de huelga bajo la denominación de empleados públicos. Adicionalmente se dividía a los maestros en una serie de categorías que se hacían inalcanzables y que llegaron a ser ridiculizadas hasta por la prensa oficial; y, como si fuera poco, se dictaban disposiciones que impulsaban la pérdida de la estabilidad laboral⁹. Ese estatuto fue derrotado por los maestros con el paro.

En 1973 se funda la Unión Nacional de Oposición, UNO, integrada por el Partido Comunista, el MOIR y el Movimiento Amplio Colombiano, MAC, impulsando la candidatura presidencial de Hernando Echeverri Mejía con un programa nacional y democrático de agitación y educación del pueblo. “La Unión Nacional de Oposición comparte el propósito del sindicalismo independiente de construir una central unitaria que albergue a todas las organizaciones sindicales dispuestas a librar el combate contra las camarillas patronales y gobiernistas de la UTC y CTC¹⁰”. El proceso unitario se hundiría por la posición contra el paro bancario y el desconocimiento hecho por el Comité Ejecutivo de la CSTC del Comité Nacional Preparatorio del Congreso Unitario, elegido en el Encuentro Nacional de Unidad Sindical de octubre de 1973. En consecuencia la mayoría de sindicatos y federaciones que se habían afiliado, se desafilan, entre ellas FECODE, que toma esa decisión en el Congreso de Cúcuta. En el XI congreso se ratifica el retiro de la CSTC, se disuelve la federación de sindicatos de secundaria y pasan 27 de ellos a engrosar las filas de FECODE. La ruptura sindical entre el MOIR y el Partido comunista expresa contradicciones de más hondo calado: la exigencia de alinearse con Cuba cuando ésta operaba con cien mil soldados en Cuba, financiada por la Unión Soviética, rompió el proceso de unidad.

El gobierno expide la ley 43 de 1975 que puso en cabeza de la Nación la responsabilidad de pagar los salarios

de los maestros. Al respecto, José Fernando Ocampo señaló que “la nacionalización de la educación pública es un punto trascendental, sobre el cual el MOIR siempre ha mostrado una posición consecuente; a diferencia de López Michelsen que en la Ley 43 de 1975 nacionalizó apenas los pagos, pero no la administración ni las prestaciones mismas. De ahí que en Colombia administra el FER, administra el Ministerio y administran los departamentos¹¹. Adicionalmente la mencionada norma congeló la planta de personal y las construcciones escolares al ordenar que “ningún departamento, intendencia o comisaría, ni el Distrito Especial, ni los municipios podrán con cargo a la Nación, crear nuevas plazas de maestros y profesores de enseñanza primaria o secundaria, ni tampoco podrán decretar la construcción de nuevos planteles de enseñanza media, sin la previa autorización, en ambos casos, del Ministerio de Educación Nacional”. Y precisa, “La construcción de nuevos planteles de enseñanza media, sólo podrá hacerse por la Nación o con autorización de ésta, teniendo en cuenta las necesidades prioritarias de cada sección, conforme a las normas de planeación educativa que al respecto se dicten”. Y congela “el monto de las asignaciones que las entidades territoriales hayan aprobado en materia de educación secundaria, tomando como tope los presupuestos aprobados por las Asambleas Departamentales, por el Concejo Distrital y por los Concejos Municipales, para 1975”. Ahora bien, tampoco se garantizó la estabilidad financiera, pues los recursos estaban sujetos a las decisiones anuales de las leyes de presupuesto.

En 1976, “en las negociaciones del pliego se han gastado varios meses sin que el gobierno haya aportado ninguna solución. La situación económica de los maestros es grave. No existe departamento del país en el que estos no sientan en carne propia las consecuencias del régimen continuista, pero tampoco hay lugar en el que

no haya habido la justa respuesta. El panorama de las luchas es brillante, concluyeron dirigentes sindicales. En Nariño, un paro efectuado por más de 3.500 profesores obligó al gobierno, después de dos meses, el reintegro de cerca de 500 destituidos y al pago de los salarios atrasados. Miles de institutores del Atlántico realizan paros escalonados para enfrentar el despido de 250 compañeros, entre ellos un directivo de Fecode. Y en Risaralda, 800 profesores de secundaria, agrupados en Apror, exigen en asambleas permanentes el cumplimiento del acuerdo pactado desde el año pasado, que contempla a partir del 1º de enero un aumento salarial del 15%. Todas estas luchas concentran el ataque contra la reforma educativa lopista y la falsa nacionalización de la enseñanza”.¹²

El 20 de enero de 1977 se expide el Decreto 128, el Estatuto de Durán Dusán, que establecía que los maestros y profesores a cargo de la Nación, así como los funcionarios administrativos de los establecimientos docentes a cargo de la Nación, son empleados públicos, además de “unos despóticos Comités de Evaluación compuestos por cuatro funcionarios del gobierno y tan sólo un maestro, decidirán en los departamentos, intendencias, comisarías, y en el Distrito Especial, las sanciones que aplicarán al magisterio colombiano si consideran que determinado profesor carece de “formación moral” o de “consagración” o si les parece que tiene “voz bitonal o nasal”, defectos físicos, fallas de la vista y el oído, o “neurosis de cualquier índole”. Los comités sancionarán, con penas que van desde la suspensión temporal hasta la pérdida del empleo, “faltas de conducta” que comprenden, entre otras, “la desorganización familiar o económica” en la vida personal, y todos los derechos políticos y sociales tales como “intervención militante en política de partido, conferencias y propaganda periodística”, así como la participación en huelgas y paros¹³” En el mes de septiembre de este año se llevó a cabo un Paro Cívico Nacional, en el marco del paro Nacional

de FECODE, que dio como resultado la no aplicación del Decreto 128 (por el insólito medio de un telegrama) y abrió el inicio de negociación concertada de un Estatuto Docente¹⁴.

La muestra palmaria de la agudización del conflicto fue el paro cívico del 14 de septiembre de 1977. El paro fue reprimido con violencia extrema por la policía y el ejército al punto que los civiles asesinados se calculan entre veinte y cuarenta y tres en Bogotá. No obstante que el paro del magisterio de 1977 terminó con más de 1.500 destituidos, fue evidente para el Gobierno que no podía continuar negándose a acordar con FECODE un estatuto docente que reconociera algunos derechos a los maestros y en 1979 el Ministro de Educación, Rodrigo Lloreda Caicedo, negoció con la dirección de FECODE el nuevo Estatuto.

Se conjugaron unas condiciones internacionales favorables en razón a los problemas de Estados Unidos ante la lucha de naciones que buscaban superar su dominación y la permanente contradicción en todos los terrenos con la URSS, un movimiento estudiantil como el de 1971, que hizo avanzar políticamente al magisterio y fue cantera de cuadros cualificados, decenas de paros durante dos décadas que curtiéron al magisterio, el fortalecimiento organizativo de FECODE al punto de funcionar como un sindicato de industria, la acertada dirección del Comité Ejecutivo, la confluencia de movimientos de protesta que muestra-

ron su fuerza en el paro cívico del 14 de septiembre de 1977 y el crecimiento de la influencia de fuerzas de izquierda.

Subsistieron los problemas de financiación, prestaciones, autonomía escolar y política educativa. De la situación financiera se quejaba en 1981 Planeación Nacional: “se presenta un déficit de \$9.199 millones que, sumados al presupuesto aprobado de \$46.2743 millones, elevan los recursos destinados al Ministerio de Educación a la cifra de \$55.473 millones, que representa el 25% del total de gastos del presupuesto nacional”¹⁵.

FECODE, al firmar el acta declaró con valentía y honradez políticas sus desacuerdos: “el Estatuto Docente que acaba de promulgar el gobierno no consagra ninguno de los derechos democráticos de carácter sindical y político que tradicionalmente le han sido conculcados al magisterio ni implica un cambio sustancial en sus condiciones de vida y de trabajo”, dando una explicación de la sabiduría política que no se deja engañar por un acuerdo. Dice la federación que “Una determinación en contrario no era de esperarse bajo la égida del régimen gubernamental vigente en el país” y explica por qué a pesar de las diferencias señaladas hubo acuerdo: “ese Estatuto restablece las garantías y conquistas adquiridas por el gremio que habían sido arrasadas por el retardatario Decreto 128 de 1977, recoge aspiraciones muy sentidas por los educadores en materia de Escalafón

...Un estatuto docente que reconociera algunos derechos a los maestros y en 1979 el Ministro de Educación, Rodrigo Lloreda Caicedo, negoció con la dirección de FECODE el nuevo Estatuto...

...Por una educación pública, científica, democrática y al servicio del desarrollo nacional, financiada y prestada directamente por el Estado...

y Carrera Docente, y fija unas condiciones de ingreso, permanencia y retiro del servicio educativo que por lo menos facilitan a los maestros unos instrumentos de defensa contra la arbitrariedad y el abuso de las autoridades” Federación Colombiana de Educadores, FECODE, Estatuto Docente, Comité Ejecutivo Nacional, Bogotá

La batalla por el 2277 dejó lecciones para la lucha del magisterio que continúa, como hace cuarenta años, dándose en torno a dos objetivos estratégicos, que no sobra recordar: por una educación pública, científica, democrática y al servicio del desarrollo nacional, financiada y prestada directamente por el Estado, y por la defensa de los derechos del magisterio.

Esos objetivos estratégicos han guiado a la federación durante sus sesenta años de existencia y definen los objetivos tácticos actuales: la reforma constitucional del SGP para aumentar la financiación, la defensa de la ley General de Educación y, en especial, la autonomía escolar, la preservación del FOMAG y del régimen especial, la prestación de los servicios de salud, el nuevo estatuto docente, contra la privatización, contra las reformas laboral y pensional y por el respeto a los acuerdos.

Qué forma adopta la lucha, lo determina el análisis detallado de la situación nacional e internacional, de la actitud de los distintos sectores, de la correlación de fuerzas entre el magisterio y sus aliados y el gobierno y

los suyos, de quien logra ganarse a la opinión pública. Un aspecto puede volverse más relevante que otro en una coyuntura específica. La decisión de dar una batalla puede ser impuesta como sucedió en 2001 y 2007 o como fue en 1977 cuando el gobierno impone el estatuto de Durán Dussán. O se dan las condiciones para escoger el momento y escenario, por ejemplo, en el marco de un pliego de peticiones. No basta con querer alcanzar un objetivo, se requieren condiciones. No luchar o diferir el comienzo de la lucha cuando las posibilidades son favorables es un error, prolongar la lucha sin considerar una correlación de fuerzas adversa es conducir un movimiento a la derrota. En sucesivas negociaciones se han dejado constancias porque lo positivo pesa más que lo negativo, pero en 2001 lo malo era tan aplastante que no hubo ningún tipo de acuerdo y el paro se levantó unilateralmente, sin ni siquiera definir los mecanismos de la recuperación de las clases. Jamás el magisterio debe declarar y asumir la posición de que el paro y la movilización pasaron de moda y que se debe ser “propositivo”, es decir, creer que a punta de consejos va a cambiar a quienes gobiernan a Colombia al servicio de intereses de un imperialismo como el norteamericano.

José Fernando Ocampo, David Zafra, Abel Rodríguez, Javier Darío Vélez, Jaime Dussán, Héctor Orlando Zambrano, Héctor Fajardo, Gabriel Mauro, Víctor Ruiz, Luis Aguirre y William Estrada, los negociadores que repre-

sentaron al magisterio en 1979, dejaron en la declaración sobre el 2277 una advertencia para que no olvidemos cual es el “régimen gubernamental vigente en el país”. Y tenían razón al ponerlos en guardia contra el peligro de no considerar a estos gobiernos como lo que son, regímenes al servicio del imperialismo norteamericano.

Bibliografía

Tribuna Roja N° 10

Ocampo, José Fernando. En La Educación Colombiana García, Wilson. ARS Serigrafía Ediciones. P. 21.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5297/4329/>

Tribuna Roja No. 49, septiembre de 1984.

<http://viva.org.co/cajavirtual/svc0628/articulo07.html>

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/argentina/lpp/fecode.pdf>

https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/RevistaPD/1981/pd_vXIII_n3_1981_art.6.pdf

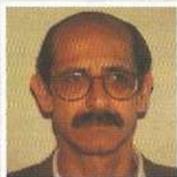
Estatuto Docente. Federación Colombiana de Educadores FECODE. Comité Ejecutivo Nacional, Bogotá

Notas

- 1 Tribuna Roja No. 21
- 2 Ocampo, José Fernando. Colombia siglo XX. Colección Pensamiento Crítico. P. 12
- 3 García, Wilson. La educación colombiana, medio siglo de imposiciones. P. 28
- 4 Visto en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5297/4329/>
- 5 Visto en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/argentina/lpp/fecode.pdf>
- 6 García, Wilson. La educación colombiana, medio siglo de imposiciones. P. 28
- 7 Visto en: <http://viva.org.co/cajavirtual/svc0628/articulo07.html>
- 8 <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/argentina/lpp/fecode.pdf>
- 9 Tribuna Roja N° 21
- 10 Visto en: <https://narino.info/2014/08/19/galangan-enemigo-de-la-educacion/>
- 11 Tribuna Roja N° 10.
- 12 Tribuna Roja No. 49
- 13 Tribuna Roja No. 21
- 14 Tribuna Roja 25.
- 15 <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/argentina/lpp/fecode.pdf>
- 16 Visto en: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/RevistaPD/1981/pd_vXIII_n3_1981_art.6.pdf



FECODE: SESENTA AÑOS SUPERANDO TODO TIPO DE OBSTÁCULOS



Gonzalo Arcila Ramírez

Profesor universitario. Psicólogo, Universidad Nacional. Ha estudiado 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. (ver revista 105)

La presencia de Fecode en todo el territorio de la sociedad colombiana es un logro que ha comprometido tres generaciones del magisterio. En los años finales de la década del cincuenta, se inició ese proceso. El 24 de marzo de 1959 el presidente Alberto Lleras Camargo saluda el nacimiento de la organización sindical. Este acontecimiento estuvo precedido, a su vez, de iniciativas previas que se remontaban a principios del siglo veinte.

En ese momento se estaba dando en Suramérica y en Centroamérica el cierre de un ciclo político y cultural donde predominó el ejercicio dictatorial del gobierno. La caída en Cuba del dictador Fulgencio Batista el primero de enero de 1959, representó el punto culminante de esa experiencia continental. La ciudadanía en Colombia había iniciado su propia experiencia de superación de la dictadura. Alberto Lleras Camargo era el primer presidente del experimento del Frente Nacional pensado como un acuerdo del partido liberal y conservador para superar las secuelas de la violencia y de la dictadura del General Rojas Pinilla.

Esas eran, aquí sumariamente indicadas, las condiciones político culturales de la constitución de Fecode. Existía una gran expectativa de cambio y de renovación pero, así mismo, posiciones críticas respecto a la voluntad de realizar ese propósito. En el libro *La Revolución Invisible* publicado en el mismo mes del nacimiento de la organización, Jorge Gaitán Durán director de la revista *Mito*, advirtió sobre las débiles premisas que sostenían el acuerdo del Frente Nacional.

Pero esas advertencias también pesaban en la conciencia de quienes eran los artífices y los beneficiarios de ese acuerdo. Es el caso del presidente mismo: Alberto Lleras Camargo. En un discurso, el 11 de septiembre de 1959, en el Hotel Tequendama al referirse a la administración pública y la cuestión educativa sostuvo lo siguiente: "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 gran 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.”¹

Asumida esa pesimista caracterización, el presidente, proponía la experiencia de la revolución como paradigma: “En las grandes y auténticas revoluciones cualquiera es capaz de ser matasellos en una oficina de correos con la trepidante emoción de estar contribuyendo a algo extraordinario, conmovedor, que repercute sobre la existencia de millones de seres.”

En ese orden conceptual planteaba que la tarea del maestro si no tenía un horizonte de ese tipo se habría de convertir en un ejercicio vano, decía “Pero si éste falta, el educador, el maestro de escuela rural, o profesor universitario, se limitan a cumplir la misión prescrita por los formularios del gobierno, y tal vez a rogar, en la intimidad atribulada de su conciencia, que las mismas herramientas intelectuales que están repartiendo a destajo no vayan a causar mayores desastres.”²

El magisterio colombiano, efectivamente, iba a encontrar obstáculos incontables para adelantar las tareas propias de su profesión (formar las nuevas generaciones) y la organización sindical se convertiría en el recurso político cultural para enfrentarlos y superarlos. La primera gran movilización para abordar circunstancias tan hostiles sucedió en el año de 1966, durante el gobierno frentenacionalista del Carlos Lleras Restrepo (1966-1970).

Se cumplieron así, las premoniciones del presidente Alberto Lleras. El magisterio se encontró con una desidia impensable de las autoridades en la cuestión educativa. El caso del departamento del Magdalena se constituyó en expresión paradigmática de tal estado de abandono. El nombre que se le dio a la protesta sintetiza lo sucedido: La Marcha del Hambre. Bajo la dirección de Fecode y en cabeza de su presidente Adalberto Carvajal, se organizó desde Santa Marta una marcha hasta la ciudad de Bogotá para denunciar el sinsentido de la situación existente.

No fue la Marcha del Hambre un acontecimiento aislado. El experimento del Frente Nacional se convirtió en un lastre para la sociedad en su conjunto. En las elecciones de 1970 el rechazo de la ciudadanía se expresó en el respaldo a la candidatura del antiguo dictador: el general Gustavo Rojas Pinilla quien el 19 de abril de 1970 ganó las elecciones. La elite liberal conservadora tuvo que organizar un fraude y durante la década del 70 y el 80 el régimen político funcionó penosamente hasta que colapsó en 1990.

En ese lapso de dos décadas la política educativa tuvo un desarrollo específico. La necesidad de superar las inercias denunciadas por Alberto Lleras Camargo, llevó a la élite a asumir un proyecto continental ideado por los norteamericanos. El proyecto de Tecnología Educativa de la Organización de Estados Americanos (OEA). La idea fuerza que orientó el proyecto fue el de neutralizar la actividad magisterial de enseñar y formar y sustituirla por una acción operativa: administrar el currículo.

El magisterio desde Fecode enfrentó ese proyecto con dos ideas fuerzas. La primera fue la defensa de la profesión docente y la postulación de un estatuto regulador de la misma. En el año de 1979 se expidió el decreto 2277 que creó El Estatuto Docente. La segunda fue

la creación del movimiento pedagógico en el año de 1982 en el Congreso de Fecode en la ciudad de Bucaramanga. Estas dos iniciativas de Fecode que se realizaron durante la presidencia de Abel Rodríguez, crearon unas nuevas premisas para la actividad del magisterio que alcanzaron una primera culminación en el Congreso Pedagógico de 1987.

El proceso de descomposición del régimen político en esas dos décadas, fue acompañado por un catalizador que profundizó la crisis de la élite: el narcotráfico. La sociedad colombiana en su conjunto padeció formas de violencia que hicieron insostenible el funcionamiento del conjunto del Estado. La solución a esa profundización de la crisis fue la convocatoria de una Constituyente en el año de 1990. El resultado, la constitución de 1991 que actualmente rige la república y la sociedad colombiana.

Estos acontecimientos propios, estuvieron acompañados de un proceso planetario que legitimó la práctica y el discurso neoliberal de la globalización capitalista, la privatización y la flexibilización laboral. El experimento socialista iniciado con la revolución de Octubre de 1917 colapsó. La seguridad que a la élite gobernante le dio este fracaso colosal llevó a la tecnocracia que elaboró el plan de desarrollo del pre-



sidente del momento, Cesar Gaviria (1990-1994), a jugar con la palabra revolución. La Revolución Pacífica fue el nombre que le asignaron al plan.

El plan de Apertura Educativa sintetizaba para la educación todo el ideario neoliberal. La educación se asumió en términos de mercado. Se trataba de volverlo eficiente para superar, lo que llamaron el fracaso de la educación estatal. La alternativa consistía en desarrollar estímulos financieros para un nuevo agente: los prestadores del servicio educativo. Privatizada la oferta se definirían una serie de subsidios a la demanda para que las nuevas generaciones accedieran al servicio. El derecho fundamental a la educación quedaba reducido a una operación de consumo de servicios educativos. Fecode y el Movimiento Pedagógico sometieron a una crítica radical el plan (ver revista No. 23 de Educación y Cultura).

Esta crítica fue la plataforma para la formulación de la propuesta de una Ley General de Educación que diera cuenta de las nuevas opciones abiertas por la Constitución de 1991. En el número 25 de la Revista Educación y Cultura se formuló la concepción básica de la nueva ley (115 de 1994) que tuvo una amplia participación ciudadana y donde el magisterio orientado por Fecode jugó papel de primer orden.

La realización efectiva de los principios y de las instituciones creadas por la ley durante los dos gobierno con los cuales se cierra la última década del siglo XX y se inicia el siglo XXI fue desigual. El gobierno de Ernesto Samper (1994-1998) permitió ciertos desarrollos pero los problemas de gobernabilidad derivados del debate acerca de la financiación mafiosa de las elecciones, creó restricciones insuperables. En el gobierno siguiente de Andrés Pastrana (1998-2.002) se inició una contrarreforma orientada por la tecnocracia neoliberal desde Planeación Nacional.

Se trataba de rediseñar el Estado. El señor Alberto Alesina quien orientó los trabajos tendientes a precisar el tipo

de cambios a realizar, planteó que "...los maestros, gracias a un sindicato muy poderoso, son una categoría sobreprotegida que, de lejos, recibe un tratamiento muy favorable en términos de salarios y ,especialmente, en términos de pensiones."³

En correspondencia con esos juicios se inició una contrarreforma que apoyándose en los recursos de las tecnologías de la información implantó un régimen de vigilancia y control agobiante y como una manera de dividir el magisterio se expidió el decreto 1278 que estableció un Estatuto Docente para las nuevas generaciones de maestros. Estas iniciativas se adelantaban simultáneamente con las conversaciones en el Caguan con las Farc-EP. El fracaso de esas conversaciones le abrió camino a un ciclo donde la guerra se convirtió en el eje dominante de la actividad del Estado. Las dos presidencias de Alvaro Uribe (2.002-2.010) y la primera de Juan Manuel Santos (2.010-2.014) colocaron los asuntos de la educación en una posición secundaria.

El inició de unas nuevas conversaciones de paz con las Farc-EP al final del primer gobierno de Juan Manuel Santos y su culminación exitosa en un acuerdo para la superación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, en su segundo periodo (2.014-2.018) creó unas premisas de renovación que Fecode y el magisterio han apoyado con entusiasmo. Pero este intentó superar el uso de la violencia en la política, tiene la resistencia feroz del expresidente Alvaro Uribe y de su movimiento el Centro Democrático. El actual presidente Ivan Duque (2.018-2.022) es un discípulo del presidente Uribe que trata de mantener una posición de equilibrio imposible entre los imperativos del acuerdo de paz y la política contra los acuerdos de su mentor.

El magisterio cumple sus sesenta años de existencia en estas condiciones tan peculiares. La evocación de los acontecimientos de sus inicios y el recuento sintético de las vicisitudes de su acti-

vidad, nos permiten concluir que sin la existencia de la luchas del magisterio orientadas por Fecode, la educación colombiana estaría en el peor de los mundos. Hoy gracias a esas luchas, la sociedad colombiana cuenta con un magisterio experimentado, capaz de asumir las tareas de formar las nuevas generaciones para obrar en las condiciones del surgimiento de una nueva época en la historia de la humanidad.

Este compromiso estratégico tiene especificidades inmediatas que Fecode ha asumido. La primera relativa a la reforma del sistema general de participación, tarea que está en curso. Otra tarea inmediata es la relativa a la unificación del Estatuto Docente. El plan decenal, si bien fue un proceso en el cual Fecode no participo, culminó en una formulación de un conjunto de retos que deben ser considerados seriamente.

El gobierno decidió convocar una nueva misión de sabios. Aunque las recomendaciones de la primera nunca se tuvieron en cuenta, ahora se convoca una nueva sin hacer una juiciosa evaluación de lo que no se hizo por desidia como si estuviéramos en los años del primer gobierno del Frente Nacional. Estar atento a las recomendaciones de la nueva misión para asumirlas con toda seriedad es una obligación que Fecode puede y debe tener en cuenta. Y como condición decisiva de la transformación de la sociedad colombiana, está la propuesta que Fecode viene defendiendo a pesar de las amenazas de siempre: la institución educativa como territorio de paz.

Notas

- 1 Lleras Camargo Alberto. Escritos Selectos. Colcultura, 1976, pag 176.
- 2 Ibidem, pag 177.
- 3 Alesina Alberto. Reformas Institucionales en Colombia. Fedesarrollo, Bogotá 2.001, pag 2.

60 AÑOS

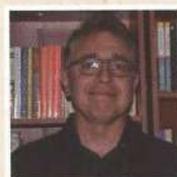
DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES:

APUNTES HISTÓRICOS DE LAS MOVILIZACIONES GREMIALES Y PEDAGÓGICAS



Víctor M. Rodríguez Murcia

Profesor Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional.



Alexis V. Pinilla Díaz

Profesor titular. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional.

En el presente artículo pretendemos visibilizar dos perspectivas de movilización que han caracterizado a la Federación Colombiana de Educadores -FECODE- desde su fundación en 1959: la movilización gremial y la movilización pedagógica, las cuales le han permitido al magisterio colombiano constituirse en refe-

rente de la lucha sindical, no solo en el país, sino también en América Latina. La lucha por la profesión docente, en defensa de los derechos laborales y del saber pedagógico, va a dar cuenta del maestro como un trabajador de la cultura, figura que se ha constituido a lo largo de más de sesenta años de organización social y política.

La organización sindical del magisterio

Desde la década de los cincuenta, el magisterio fue víctima de la intimidación y la persecución propia de la violencia bipartidista y en varias regiones del país los maestros fueron uno de los actores políticos más azotados por las bandas paramilitares patrocinadas por el gobierno conservador. Sumado a ello, desde la política pública educativa, se propició una conservatización de la educación a través del sometimiento de los docentes al control ideológico de la iglesia católica, a la sujeción irrestricta de los docentes a los designios del establecimiento (Estado) y a la clientelización de la educación (en muchas regiones el nombramiento de los maestros oficiales dependía de su militancia o afecto con el Partido Conservador).

A pesar de este ambiente adverso, durante el Frente Nacional se aumentó el número de organizaciones sindicales del magisterio. El crecimiento del número de maestros (de 14000 a 19000, en el periodo 1945-1953), la agudización de las condiciones económicas de los mismos, la inestabilidad laboral, el apoyo a la iniciativa privada en la educación por parte de los gobiernos conservadores después de 1945 y la no nacionalización de la educación pública, pueden constituirse en las principales motivaciones para la organización y la movilización magisterial.

Llama la atención el contraste de lo ocurrido en el periodo del gobierno de Rojas Pinilla (en el cual sólo se constituyó el sindicato de la ADE) y el periodo frente nacionalista en donde se crearon 20 sindicatos, lo cual es entendible si se tiene en cuenta la extensión de las ideas de la izquierda política después del triunfo de la revolución cubana y del ambiente de exclusión del sistema político que, sin lugar a dudas, motivó la organización de escenarios alternativos de formación y discusión política.

Dentro del ambiente político que vivió la organización sindical del magisterio para consolidar la Federación

en 1959, es fundamental el papel que jugaron las diferentes tendencias de la izquierda política que, a pesar de la exclusión oficial de la democracia frente nacionalista, sentó las bases para la proyección de la unidad sindical como una forma legítima de resistencia dentro de las escasas oportunidades políticas ofrecidas por el régimen. Después de la fundación y fortalecimiento de FECODE, el proyecto sindical de los docentes se alineó con los sectores de izquierda, alejándose de la influencia del liberalismo que había estado presente desde la década de los años treinta. Para Delgado (2009) así como los sindicatos iniciales de la década de los 30 cumplieron una labor apostólica, los de los años 60 adquirieron cierta independencia frente a los gobiernos nacionales.

Para Londoño, es en el agitado contexto de la década del 60 cuando la acción sindical del magisterio se consolidó, tanto a nivel gremial como en el ámbito de las movilizaciones sociales. Para esta autora, “la suspensión del trabajo adquirió nuevas connotaciones en el país. Los empleados de servicios públicos acudieron de manera recurrente a dicha táctica en búsqueda del derecho de negociación colectiva y huelga, y de mejores condiciones salariales y sociales. El 72% de los huelguistas laboraba en el magisterio, la administración pública, los hospitales y los puertos” (Londoño, 1998: 294). Este incremento de la actividad huelguística en el sector de los servicios tuvo su respuesta en las medidas gubernamentales mediante las cuales se intentaba restringir las huelgas y dotar de facultades a las fuerzas armadas para hacer cumplir la normatividad y respetar el *statu quo*.

Además del protagonismo otorgado a los maestros en las movilizaciones sociales y sindicales, cuyo mayor ejemplo se encuentra en la Marcha del hambre adelantada por maestros del Magdalena en 1966 (Hernández, 2000), se ha señalado cómo desde finales de los 60 el magisterio empezó a participar en las acciones colectivas de

otros sectores populares identificando su causa con la de ellos, lo cual resulta estratégico en la conformación de un movimiento social más sólido ya que los sistemas de alianzas son indispensables para que las organizaciones de los movimientos sociales puedan sobrevivir y ejercer alguna influencia política (Klandermands, 1992).

A nivel organizativo se evidenció un cambio en el movimiento magisterial, registrado en la fundación de organizaciones sindicales sectoriales como la Asociación Nacional de Profesores de Enseñanza Técnica (ANDEPET) en 1964, la Asociación Agrícola de Maestros Consejeros en 1965, la Asociación Colombiana de Educadores de los INEM en 1974, la Asociación Sindical de Profesores Universitarios (ASPU), la Asociación Nacional de Institutores Agrícolas (ANIA) en 1966 y el Sindicato de Docentes del Sena (SINDESENA) en 1971. Así mismo, junto a las estrategias de la huelga y el paro, y la elaboración de pliegos sectoriales y nacionales, también se utilizó el recurso a la lucha electoral, evidenciada en la organización del Movimiento de Acción Educativa (MOAE) para participar con candidatos propios en las elecciones de 1970. Veamos más de cerca esta coyuntura a partir de las palabras de uno de los impulsores de esta organización:

El núcleo alternativo de poder más importante en Colombia lo constituye el magisterio, en forma indiscutible. Es el núcleo más importante. La capacidad de movilización que tiene el magisterio es muy grande. Yo logré sentar, cuando me retiré en 1970, la incursión política del magisterio con ideas propias. Claro que yo no sabía nada de política. Me inventé una cosa en el Tolima que se llamó Movimiento de Acción Educativa (MOAE), que hasta el título no servía, eso no vende nada. Y ese MOAE a pesar de eso sacó un diputado y catorce concejales, es decir que era una fuerza en ese momento, pero volvieron a su lugar de origen porque yo no tuve la posibilidad de seguir adelante, no tuve la visión para seguir liderando un proceso político (comunicación con Adalberto Carvajal. Presidente de FECODE entre 1962-1970. 11 de noviembre de 2010).

El cierre político del Frente Nacional le mostró al magisterio, por un lado, la necesidad de acercarse a las luchas políticas de otros sectores sociales y, por otro, la posibilidad de consolidarse como una fuerza de izquierda vanguardista que liderara un proceso de cambio revolucionario. Para Delgado, “en el decenio 1971-1980 la mayor parte de las huelgas de trabajadores tuvo lugar en el sector de los servicios: magisterio oficial, otras entidades públicas de nivel nacional, departamental o municipal; bancos, hospitales, hoteles, etc.” (Delgado, 1984: 118). En términos porcentuales del total de las huelgas ocurridas en este periodo el 18,6% fue protagonizada por el magisterio, dato que, junto al número de huelguistas (946.645), constituye el más alto para el período. Queda claro, que la lucha de los setenta se orientó a la dignificación de la profesión docente y el establecimiento de un estatuto que garantizara las condiciones básicas para el ejercicio magisterial. Las pretensiones de unidad del magisterio coincidieron, entonces, con la necesidad de la defensa de la profesión docente en una doble dirección: primero, defensa del estatuto docente de 1979 (dentro de la cual se daría un lugar destacado a la necesidad de consolidar un régimen pensional y prestacional sólido); en segundo lugar, defensa de la autonomía profesional del docente a partir del reconocimiento de la pedagogía como el saber fundante (asunto en el que jugó un papel preponderante el movimiento pedagógico).

El Movimiento Pedagógico colombiano y las nuevas formas de entender la política

Como uno de sus principales objetivos, el MP buscaba la participación amplia del maestro al interior de la comunidad a través de su saber específico la pedagogía, así en las conclusiones del XII Congreso en Bucaramanga se expuso: “Impulsar un movimiento pedagógico a nivel nacional que conlleve la recuperación del maestro como traba-

jador de la cultura y en su proyección social al interior de toda la comunidad. Por lo tanto, la lucha por una pedagogía y educación democrática debe estar articulada a la lucha sindical y la política, que adelanta el magisterio por mejores reivindicaciones y por una educación al servicio del pueblo” (Movimiento Pedagógico, 1982). A pesar de la amplitud y ambigüedad del enunciado “pueblo”, se buscaba que la función del maestro fuera la de un intelectual al servicio de éste.

Así mismo, se observa la categoría *popular* funcionando en el nombre del Movimiento Pedagógico, categoría que seguramente representaba la proyección social del mismo movimiento, proyección encaminada no hacia una simple representatividad de un grupo o movimiento, si no hacia la participación de amplios sectores sociales y de la comunidad (padres de familia, estudiantes, maestros), este punto lo consideramos de gran importancia ya que el Movimiento Pedagógico al centrar su interés en la comunidad, incor-

pora una característica propia de los movimientos sociales de la época que luchan por la construcción y consolidación de espacios democráticos donde exista una amplia participación de la comunidad. La institucionalización del Movimiento Pedagógico, se da en el seno del sindicato de maestros FECODE, que para entonces recogía las diferentes vertientes de izquierda existentes en el país.

Que un sindicato entrara a ocuparse de un asunto propio de la academia y la cultura, como los del saber, reservado históricamente a intelectuales e investigadores, constituía una auténtica revolución, tanto en el mundo sindical como en el cultural. El acontecimiento adquiere mayor singularidad si traemos a colación que no se trata de un sindicato cualquiera, sino de uno con características harto peculiares, entre las cuales cabe destacar la politización, la radicalidad y la heterogeneidad política e ideológica de las fuerzas que intervenían en su dirección” (Rodríguez, 2002, p. 18).

Sin embargo, su emergencia se da más dentro de un juego y cruce de fuerzas, que se generó desde los mismos



inicios de MP tensiones que de una u otra manera van a permanecer en su dinámica interna. Tensiones que se van a ver reflejadas principalmente entre lo sindical y lo pedagógico.

Los sectores más radicales y tradicionales de izquierda, rechazaron en principio la propuesta de constitución del MP, al calificarla como una política desviacionista de las luchas del magisterio y “como una estrategia de la socialdemocracia para hacerse al control ideológico y político del magisterio” (Rodríguez, 2002, p.36). El gobierno según los sectores más radicales, debía ocuparse de los asuntos relacionados con la educación y la enseñanza, pues para crear un nuevo pensamiento pedagógico, era necesario cambiar el sistema económico político capitalista y crear a cambio un sistema dirigido por el proletariado. Mientras que para los sectores impulsores de la propuesta, el maestro debía identificarse como un trabajador de la cultura ubicado con los sectores populares.

...A partir de su XII Congreso comienza a poner en **práctica la política** de unidad sindical desde las distintas fuerzas que integran la federación...

Con toda la acogida y el entusiasmo propiciado a raíz de la idea del Movimiento Pedagógico, no hay que desconocer la controversia que suscitó. Para unos, significaba replantear la táctica política al considerar que el Movimiento Pedagógico sería la respuesta de FECODE a la política oficial del gobierno, superando la política tradicional de la ‘política contestataria’. Para otros, el problema era insistir en los puntos reivindicativos económicos y políticos señalando, además, que tomar el Movimiento Pedagógico como

tarea central haría desviar la lucha del magisterio (Gantiva, 1984, p. 14).

Las tensiones entre estas dos fuerzas, también se vieron reflejadas posteriormente, en la forma de organización del MPC. El sector sindical reivindicativo, afirmaba que el MP y su administración, debían estar bajo el control de la dirección sindical de FECODE, de esta manera, el movimiento era visto como un instrumento de proselitismo y agitación política. Por su parte, existía un sector que impugnaba por la independencia administrativa de la organización sindical argumentando que el movimiento era de los maestros y la comunidad educativa y no de FECODE, cuya función debía ser la de promover y apoyar al movimiento. Del mismo modo se hacen visibles tensiones entre los mismos sectores que impulsaron al MPC, debido principalmente a los múltiples intereses puestos en juego en cada una de las organizaciones impulsoras del mismo¹.

Las organizaciones sociales y populares tenían una tarea a cumplir y era la de lograr la unidad, FECODE como organización sindical se convierte en una de las principales voceras y gestoras de dicha unidad que se materializa con la creación de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT) en noviembre de 1986. “Del 15 al 17 de noviembre tuvo lugar el Congreso Constitutivo de la CUT, participaron 45 federaciones sindicales y 1697 delegados oficiales de todo el país. El ex ministro de trabajo Jorge Carrillo fue elegido presidente” (CUT, 1986, p. 1).

El papel que desempeñó la FECODE, como sindicato interesado en replantear sus prácticas y discursos desde la dirigencia misma fue importante (Segovia, 1986). A partir de su XII Congreso comienza a poner en práctica la política de unidad sindical² desde las distintas fuerzas que integran la federación, se buscaba en este marco de nuevos discursos y prácticas, una unidad que sería la estrategia para un ejercicio del poder desde los trabajadores. En este sentido evidenciamos una concepción de poder horizontal. De la toma del poder, se pasó a buscar la consolidación como alternativa de poder. En un momento de auge del Movimiento Pedagógico, en el que el maestro desde su quehacer cotidiano y la construcción de saber construye nuevas formas de hacer política, resulta interesante ver como desea la federación se hace un planteamiento en estos términos y hacia el conjunto de los trabajadores colombianos, ¿cuánto afecto el MP a las prácticas sindicales de la federación en su momento?

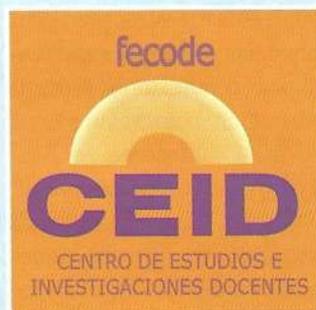
Para FECODE, los caminos de unidad, debían iniciar desde el interior de la agremiación y esta era una de las principales preocupaciones manifestadas en el XII Congreso, donde su presidente Abel Rodríguez frente a 44 organizaciones de profesores (casi su totalidad), manifestaría: “Deben aparecer fórmulas para agrupar a ASPES, ASNDIP, ACPES y ASPU, en un bloque único” (Voz Proletaria, 1982, p. 4). El objetivo era el de unir todos los sindicatos del gremio, en uno sólo y el Congreso se constituía en un espacio importante en la búsqueda de dicho objetivo. Es de anotar que al XII Congreso asistieron también delegaciones de otras centrales sindicales e inclusive agremiaciones internacionales. “El Congreso de FECODE cuenta con la participación de agremiaciones provenientes de Nicaragua, El Salvador, Venezuela, Ecuador y Perú; a nivel nacional asisten FENALTRASE, FENANCITRAS, USITRAS y CSTC” (Voz Proletaria, 1982, p. 4).

El momento en el que se desarrolla el XII Congreso y en el que específicamente emerge el Movimiento Pedagógico, se caracteriza por la presencia de un clima violento en el país tanto la derecha como la izquierda armada mostraban un ejercicio del poder caracterizado por la violencia³. Sin embargo, es en este momento que presenciamos un cruce de fuerzas y estrategias bastante interesante en la escena política del país, pues distintos sectores se encuentran en hallar una salida pacífica al conflicto armado y esto se expresa en la propuesta de paz hecha por el presidente Belisario Betancourt y que además de ser aceptada por la guerrilla, también es asumida e impulsada por organizaciones civiles. Entre dichas organizaciones encontramos a FECODE.

Aunque esta política de PAZ fracasó estruendosamente, quedó abierto el camino para intentar una salida negociada y civilista que se ha venido arraigando en la Federación y la cual se apoya en las nuevas políticas de las que forma parte el Movimiento Pedagógico. A la vez ha llevado la persistencia en esta actitud a consolidar un puesto de interlocutor del Estado a la Federación Colombiana de Educadores como abanderado de la lucha civil y de las salidas negociadas a la violencia endémica del país (Blandón, 1993, p. 54-55).

De esta manera encontramos al interior del sindicato una nueva manera de hacer política basada en el dialogo que busca consensos, la libre discusión y elaboración en conjunto de propuestas generando una participación democrática donde se da cabida a la diferencia y donde un saber específico, el pedagógico, se constituye también en discurso político. Los sectores impulsores del Movimiento Pedagógico son los abanderados de ésta nueva manera de hacer política que afectó las prácticas discursivas del sindicalismo magisterial lo cual nos acerca un poco más a la reflexión de la pregunta formulada unas líneas arriba.

El Primer Congreso Pedagógico Nacional realizado en 1987, se constituye en el escenario que hace visible la participación de todas las fuerzas políticas que constituyeron al Movimiento Pedagógico, fue un evento nacional, que contó con la participación de diferentes sectores de la comunidad educativa, tanto en su fase de preparación como en su desarrollo y posterior difusión. Se presentaron luego de una preselección local, municipal y departamental aproximadamente 253 ponencias, cuya relación por departamentos. Entre sus principales propósitos se contaban: 1. Realizar una evaluación crítica y sistemática de la política educativa del Estado y sus principales programas. 2. Definir las líneas de acción a largo plazo del MPC 3. Presentar y evaluar las experiencias pedagógicas más importantes que se están desarrollando en el país. 4. Delimitar los aspectos fundamentales de un proyecto global de reforma educativa. La temática fundamental fue El Movimiento Pedagógico y la Calidad de la Educación. Subtemas: Formación de los educadores y la educación como profesión, los fines de la educación, programas de la educación primaria y secundaria (Memorias Congreso Pedagógico Nacional, 1987).



36 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

De manera general se dividieron en Comisiones relacionados con temas generales y Comisiones relacionadas con temas específicos⁴. “El Congreso Pedagógico Nacional reunió cerca de mil personas entre educadores, funcionarios e investigadores educativos, contó con la realización previa de Asambleas Pedagógicas en todos los departamentos, en las cuales los maestros presentaron 700 ponencias sobre sus experiencias pedagógicas o reflexiones teóricas sobre la educación colombiana o su práctica educativa” (Cárdenas, M. Boada M 2002 p. 5). Este Congreso permitió la visibilización de muchas de las diferentes expresiones, investigaciones y debates que localmente se habían generado en el marco de este movimiento en torno a la reflexión pedagógica, educativa, política y cultural de nuestro país para esa época.

Colofón

Sin lugar a dudas, el presente del magisterio es de lucha. Expresiones políticas sociales como la FECODE y políticas pedagógicas como el Movimiento Pedagógico, les han enseñado a decenas de generaciones de maestros que solamente con la movilización pacífica y creativa es posible conseguir logros profesionales, educativos y culturales que aún hoy continúan en riesgo. Es tarea de todos continuar con la defensa de estas conquistas.

Bibliografía

- Blandón Jaime Enrique. (1993). El Movimiento Pedagógico. Anotaciones para un balance, en Revista Educación y Cultura No 29. CEID FECODE. Bogotá. Marzo.
- Cárdenas, Martha y Boada, María Mercedes. (2002). El Movimiento Pedagógico 1982-1998”. En: Zuluaga, Olga Lucía (comp.). Historia de la Educación en Bogotá. Tomo II. Bogotá. IDEP. Abril.
- CUT: Central Unitaria, Clasista, Democrática y Progresista. Acontecimiento histórico de los trabajadores colombianos. (1986). En Revista Solidaridad No 80. Bogotá. Noviembre.
- Delgado, Álvaro (2009). “La izquierda colombiana en las organizaciones sindicales (1960-1990)”, en AAVV *Una historia inconclusa. Izquierdas políticas y sociales en Colombia*, Bogotá, COLCIENCIAS, CINEP, Programa por la paz.
- Gantiva, Jorge. (1984). Orígenes del Movimiento Pedagógico. Revista Educación y Cultura. No. 1. Bogotá. Julio.
- Hernández, Rafael Roberto (2000). *Marcha del hambre*, Santa Marta, Editor Kogi Producciones.
- Klandermans, Bert (1992). “La unión de los ‘viejo’ con lo ‘nuevo’: el entramado de los movimientos sociales en los Países Bajos”, en Dalton, R.; Kuechler, M. (compiladores) *Los nuevos movimientos sociales*, Valencia, Edicions Alfons El Maganànim.
- Londoño, Rocío (1998). “Crisis y recomposición del sindicalismo colombiano (1946-1980)”, en *Nueva Historia de Colombia*, tomo III, Bogotá, Editorial Planeta.
- Memorias Congreso Pedagógico Nacional. 1987. Bogotá, agosto 18 al 22 de 1987.
- Movimiento Pedagógico. (1982). Conclusiones del XIII Congreso de FECODE. Bucaramanga.
- Pardo, Carlos (1985). *Adalberto Carvajal, una vida muchas luchas*, Ibagué, Pijao Editores.
- Rodríguez Céspedes, Abel. (2002). El Movimiento Pedagógico un encuentro de los Maestros con la Pedagogía, en Veinte Años del Movimiento Pedagógico 1982-2002 Entre Mitos y Realidades. Compilador Suárez Hernán. Editorial Magisterio y Corporación Tercer Milenio.
- Segovia, Mora Guillermo (1986). “Convergencias y divergencias en torno a la CUT”, en Revista Solidaridad. No 78. Bogotá. Septiembre.
- Urrutia, Miguel (1976). *Historia del sindicalismo en Colombia*, Bogotá, Universidad de los Andes.
- Voz Proletaria. (1982). Bogotá. Agosto 26.

Notas

- 1 Fueron diversas las agrupaciones de maestros y organizaciones que participaron como impulsoras del Movimiento Pedagógico, la Expedición Pedagógica del Caldas, la Comisión Pedagógica de la ADE. Además de organizaciones no gubernamentales como Dimensión Educativa, el grupo de maestros de Ubaté, la Escuela Popular Claretiana, la Escuela Pedagógica Experimental, el Proyecto Educativo del Consejo Regional Indígena del Cauca. Así mismo agrupaciones políticas como, el Grupo de Escuela Nueva, Los Inconformes, el Movimiento Camilo Torres Restrepo, Firmes, entre otros.
- 2 Unos días después del Congreso, el periódico Voz Proletaria titularía: “En FECODE triunfó la unidad”
- 3 Es de resaltar el rechazo que durante el XII Congreso y en artículos de revistas, se hace a las bandas de paramilitares y al MAS (Muerte a Secuestradores), grupos que cobraron la muerte a cientos de colombianos y ante lo que la comunidad educativa no fue la excepción. “Recibimos una denuncia de los educadores de San Rafael (Antioquia) donde expresan la difícil situación por la que atraviesan desde fines del año pasado cuando se iniciaron los asesinatos de líderes destacados de su comunidad, comenzaron las amenazas y la persecución (...) Ellos dicen que esta persecución es la respuesta al trabajo de proyección con la comunidad donde han venido trabajando organizando la escuela de padres, los núcleos pedagógicos, el Comité Cívico-Cultural, además de constituir el Comité pro-defensa de los intereses del municipio” (Denuncia expuesta en la Revista Educación y Cultura No 15. (1988). Bogotá. Julio. p. 2).
- 4 En cada Comisión se manejaban los siguientes aspectos: síntesis, relatorías, ponencias de maestros del sector público, del sector particular y de las universidades, entre otras. Por ejemplo las Comisiones Temáticas Generales fueron: Comisión 1. *Fines de la Educación*, Comisión 2. *Calidad de la Educación*, Comisión 3. *Movimiento pedagógico*. Comisión 4. *Formación de Educadores* (que se dividió en Facultades de la Educación y Normales). Comisión 5. *Reforma Educativa*. Entre las Comisiones de Temas Específicos están: Comisión 1. *Enseñanza de la Lengua Materna*. Comisión 2. *Enseñanza de las Ciencias Naturales y de las Matemáticas*. Comisión 3. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Comisión cuatro. *El Arte y la Educación Física en la Escuela*. Comisión cinco. *Educación y Minorías étnicas*. Comisión seis. *Escuela y Pedagogía*. Comisión siete. *Evaluación Escolar*. Comisión ocho. *Escuela y Comunidad*.



REFLEXIONES EN LOS 60 AÑOS DE FECODE, PARA MANTENERNOS EN MOVIMIENTO

Entre el comienzo y el término, lo que hay es una experiencia posible, un cierto impulso, cierta clase de movimiento: estamos en movimiento. F. Bárcena.



Luisa Milena Cañón Ruiz

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás. Integrante del Equipo de Derechos Humanos de FECODE.

Hace ya un tiempo, estuve en algún evento convocado por la CUT y durante su desarrollo llegó al lugar una compañera del extranjero, entregó su saludo a los participantes, compartió su experiencia sindical y en medio de su intervención dijo algo especial, que para mí se hizo

importante al pensarlo un poco, entre todas sus palabras y la narración de la importancia y complejidad que revisite consolidar acciones que reúnan una variada gama de diferentes para lograr incidencia, proponía que el único lugar de nuestro ser donde podíamos poner el sindicalismo es el corazón.



Fotografía - Alberto Motta

Puede sonar romántico, hasta iluso, pero en los tiempos que vivimos una pizca de la sencillez de las emociones nunca está de sobra. Esta afirmación que bien podría pasar desapercibida puede también llevar algunas pistas acerca de los espacios de nuestro ser en los que no debemos poner la actividad y el compromiso sindical.

Quise presentar este recuerdo como un pretexto de reflexión y tras un breve recorrido aventurar algunas respuestas a la espera de que se susciten otras nuevas e impredecibles. En medio de dinámicas que nos sitúan ante constantes andanadas de modas y tendencias, llegamos a este año, en el que todos los temas, retos y acciones de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación – FECODE, toman un color especial, el tinte único que da la conmemoración – o celebración – de sus seis primeras décadas. Ocasión que parece presentarse también como una sutil trampa, pensando la Federación como una consigna que nombra y embellece, pero no cuestiona o interpela. Son 60 años de lucha, 60 años en defensa de la educación pública, 60 años de labor por la Paz, la vida y la democracia, 60 años y 60 años... que parecen amenazarnos con el cliché, con la bandera de los viejos triunfos o

meramente con la celebración de un cumpleaños, en el que una vez sopladas las velas, te niegas a mirar el pasado que te trajo a este punto y aún más, intentas huir de trazar el camino hacia el futuro.

Y es en esta tarea, de tomar el pasado para pensar el futuro, que invito a profundizar en la conmemoración, a partir de dos claves. La primera es asumir la labor sindical como *experiencia*, entendida desde la perspectiva de Larrosa, aquello que en el encuentro con otros me transforma, me enseña, es decir lo que *me* pasa,

No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (Larrosa, 2006, p.89)

Abordar este tema como experiencia implica retomar, resignificar aquello que cada uno ha vivido y hacer de ese acontecimiento un compromiso, una transformación, un empoderamiento. Pueden parecer muchos o pocos los años que de estos 60 hemos recorrido,

pero es solo en esta vivencia particular y lo que nos trajo hasta aquí, donde se constituyen las razones para creer, avanzar y persistir en un sueño.

La segunda clave, para esta mirada, es comprender la urgente necesidad de superar la adulación y los festejos propios de un cumpleaños para dar un paso hacia una postura crítica que por supuesto, propongo desde el proceso que representa la experiencia: son las reflexiones, crisis, trampas, temores, subidas y bajadas personales, los insumos que favorecen la reflexión y la proyección, ojalá ambiciosa, de perspectivas de acción que desde lo social, político y cultural ha de asumir la organización sindical en los 60 años venideros.

Los 60 años en la vida de una persona o una celebración de bodas de diamante significan un largo camino, sin duda recorriendo valiosos momentos y sorteando obstáculos, de igual manera estas décadas para la Federación se constituyen en un tiempo heroico, en una hazaña de resistencia por parte de una organización plural y diversa, que logra mantenerse en medio de las diferencias y tensiones internas enfrentando las arremetidas de un contexto político y económico adverso. Es

un logro, que más allá de recordar y enlistar sus mayores hitos, nos demuestra un día a día de labor pedagógica, de sueños compartidos, de creatividad y vínculos en los territorios tan variados que a lo largo y ancho del país, a través de cada maestro y maestra, viven la presencia de Fecode, que trasciende la movilización, en la defensa incansable de Derechos, para sostenerse en el encuentro con las comunidades a través de la labor educativa comprometida, rica de experiencias y anhelos para los niños, niñas y jóvenes.

Y se destaca aún más esta resistencia en medio de un conflicto armado de gran intensidad como el que ha vivido Colombia a lo largo de su historia y en el cual la Federación no ha estado ajena. La escuela y los maestros hemos sido victimizados por la guerra misma, por actores armados legales e ilegales bajo la responsabilidad del Estado por acción y omisión, y también por las políticas que afectan la educación pública: la desfinanciación, la instrumentalización de la labor docente, en fin. Los 60 años de Fecode demuestran a la sociedad la fortaleza y compromiso de transformación que ha mantenido el magisterio, aún en las realidades más desesperanzadoras, en las que

Hay, pero no hay: la política va con retraso respecto de la economía, la ley detrás del crimen, la moral detrás de la cultura, la solidaridad detrás del mercado, etc. Pero ahí precisamente es donde se sitúan la necesidad y las posibilidades de la educación. La educación no será la solución, en singular, pero ha de ser parte de ella, al menos si no se quiere que sea simplemente parte del problema, como en buena medida lo es hoy” (Fernández, 2008, p.21)

Hoy la Federación puede afirmar que, por cuenta de la acción política, social, pedagógica de los docentes y su liderazgo en las comunidades, el magisterio representado en Fecode, alcanza casi el 50% de las cifras de violencia antisindical de las que se tiene registro. Y solo en el subregistro de Fecode se alcanzan 1.098 casos de homicidios, así como elevadas cifras de amenazas

y desplazamientos, sin incluir otros actos de violencia o vulneración de derechos. Negada la posibilidad de existir en más de mil compañeros, las cifras instan a la Federación a insistir en escenarios de incidencia para la Reparación Colectiva, para la Verdad, la Justicia y para que no se repita, pero, ante todo, han de dejar de ser meras cifras entre nosotros, para encontrarles un rostro, una voz, una familia, un sueño y dignificar el camino que quedó truncado.

Como maestros y maestras, estos 60 años han de invitarnos a reconstruir la memoria de cada una de las organizaciones sindicales desde la perspectiva más humana posible y en medio de ellas, recolectar los trozos de memoria de quienes nos tuvieron que dejar, porque incomodaron y otros así lo decidieron, pronunciar su historia y escuchar los relatos que quedaron dará sentido a su sacrificio de muchas formas y se constituirá en el mejor homenaje que podemos hacer. Ojalá cada maestro sindicalizado tuviese la oportunidad de leer qué pasó o conversar alguna vez con un familiar de uno o dos de esos 1098 nombres en una lista, para sentirse portador y defensor de una semilla, y desde el relato que es la muerte ratificar el compromiso con la vida. Solo desde esta tarea minuciosa, emocional y desgastante, podremos superar la naturalización de la violencia en la que se ha sumergido nuestra sociedad: ver el noticiero a la hora del almuerzo, contar en miles las acciones de violencia contra los sindicalistas, ver en ascenso los asesinatos a

líderes sociales, populares e indígenas, son solo pequeñas muestras de cómo nos hemos endurecido y en la remembranza de estos 60 años, empezar por sacudir las memorias, la vida misma y el significado complejo del otro, para abrazar en toda su dimensión el ejercicio sindical y el sueño de la educación.

Entrecruzar ese afán por las memorias y las propias experiencias, me lleva a referirme a las actividades desde y para la juventud, y retomar lo planteado por Bárcena (2012) en “la idea de la educación como un encuentro entre generaciones en la filiación del tiempo” (p.6) para transformarlo en una nueva lógica: construir *la idea del sindicalismo como un encuentro entre generaciones en la filiación del tiempo*, que trasciende en la medida en que nos unamos en la urgencia del encuentro, de la memoria y del relato mismo, en la posibilidad de reír también con las historias de otros tiempos y armar con retazos los nuevos sueños. Y así asumir como complejo y discontinuo el presente de estos 60 años, dado que

en todo presente conviven tres modalidades de tiempo diferentes, algo así como tres <<presencias del presente>>: el hoy de los jóvenes, el hoy de los hombres y mujeres maduros y el hoy de los viejos. Tres dimensiones vitales conviven, en conflicto, diferencia y hostilidad inevitable, en cada presente, de modo que todo presente es siempre discontinuo y significa cosas distintas para el joven de veinte años, para el hombre de cuarenta y para el viejo de ochenta. Así que nos hacemos presentes en el presente de modo diferente. (Bárcena, 2012, p. 6)

...Solo desde esta tarea minuciosa, emocional y desgastante, podremos superar la naturalización de la violencia en la que se ha sumergido nuestra sociedad...

Para que desde la juventud y sus propuestas se pueda permear el sindicalismo debemos, en mi opinión, superar las dos únicas demandas que se han posicionado: formarnos para la dirección y contar con condiciones que nos “dejen llegar” a la dirección. Comprendiendo estas formas de hacernos presentes, hemos de asumir la tarea de arquitectos para tender puentes de comunicación e intercambio desde lo humano. Esto significa que no solo hemos de darle rostro, voz, historia y familia a las víctimas del magisterio y del movimiento sindical, sino, ante todo, y lo que es más difícil, a los compañeros y compañeras que en todas nuestras diferencias cruzamos en el camino, acudir al sentido de la comprensión, dotándolos de cotidianidad, contradicciones, esperanzas y hasta un cuerpo, como todos, imperfecto y susceptible a la enfermedad. Pues,

la convivencia con el otro requiere reconocerlo como igual a uno mismo y/o como parte de una comunidad. Ese reconocimiento de igualdad no refiere solo a la *physis*, sino sobre todo a la moral: creemos al otro igual cuando le atribuimos la misma capacidad de pensar y sentir, de disfrutar y sufrir, de desear y dar...” (Fernández, 2008, p.19)

Entonces, “no se trata de entender al otro como se entiende una cosa o un fenómeno físico o natural, sino de ponerse en su lugar, meterse dentro de su piel, para así comprender el sentido de su acción” (Fernández, 2008, p.27). No se trata de parte de unos ni de otros, de grupos de edad, de género o *nuevas generaciones e inspirados colectivos* sentirse iluminados, immaculados o salvadores, con discursos que desprecian al otro, aluden el relevo, el precio a pagar, la inminencia de la nueva época perfecta, como tampoco la permanencia incuestionable, la experiencia infalible o la justificación de la *oportunidad* al mejor estilo neoliberal, que se sustentan en extensos y ruidosos discursos para justificar la distancia y supuesta superioridad, y que al final, solo restan a la organización, al situar a los compañeros en medio de un discurso de buenos y

malos o lo que es peor, de sindicalistas que merecen u otros que no. Más bien, se nos demanda a unos y otros, una disposición, como la capacidad de encuentro y escucha legítima, el ejercicio constante – como en todas las relaciones humanas – de la comprensión, el perdón y la reconciliación, la urgencia de resignificar la camaradería y la palabra *compañero*, y la capacidad de recordarnos a diario “que nada se aprende de una vez y para siempre, como tampoco hay una respuesta para cada interrogante. Lo fantástico es que hay muchísimas respuestas para un mismo interrogante” (Saccomano, 2014, p.209)

De los jóvenes o los nuevos, se requiere en mi opinión, la capacidad de sentirnos herederos, conscientes que, al estar viviendo nuestro comienzo, tendremos también un final; responsables de recibir lo que nos es entregado como un relato y un legado, y de aquello que entregaremos. La pregunta que asumimos es cómo agenciar las nuevas mediaciones que, más allá de la dirigencia, emprenderemos en medio de la difícil coyuntura, para que desde el encuentro y el aprendizaje nos permitan mantener fuerte y llevar más alto la organización, desde lo que nos une, tramitando de la mejor manera los conflictos y las diferencias de rútiles o sectores, con enfoques diferenciales que enriquezcan y no se conviertan en competencias y dicotomías irreconciliables, con la creatividad como ingrediente necesario y como he reiterado, capaces de reconocer, entender y valorar al otro. El lío radica en que

la tolerancia, que no consiste en celebrar lo que nos gusta del otro, sino precisamente en lo contrario, en aceptar y respetar lo que no nos agrada, lo que puede incluso ofender a nuestra manera de ver el mundo, no puede nacer ni de la ciencia (de la *explicación*), ni de la búsqueda compulsiva de la *verdad* (la *revelación*), pues desde este punto de vista el otro se ve ubicado fácilmente en el *error* o en la *infidelidad* y se convierte en objeto de rechazo, si no en carne de exterminio. Tiene que nacer de la comprensión, del reconocimiento de que

el motivo y el sentido de la acción del otro son tan buenos como los nuestros, aunque se inserten en una estructura cognitiva y una visión de sí y del mundo diferentes” (Fernández, 2008, p.27)

Y lo menciono como un lío, porque desde la honestidad de la experiencia es aquí donde viene la parte más complicada, para decirlo y para aplicarlo. Estamos en el punto que sigue poniendo en extremos de disputa a los seres humanos y que, en lo particular, puede ser el asunto que nos confronte a veces en las mañanas, ante las dificultades de la organización, los pantanos de la negociación y el trabajo, la complejidad de lo que somos, un encuentro no deseado, la desastrosa ingratitud, la sucia traición o la mera injusticia... ante las diferencias que nos parecen irreconciliables y las que lo son. En fin, si la comprensión nace de reconocer que el sentido y motivo de la acción del otro son tan buenos como los nuestros, ¿qué debemos hacer cuando, en serio, y tras el análisis debido, no encontramos ese bondadoso sentido?

Hay está el ingrediente secreto del asunto, el mismo que nos permite llevar vidas más felices, compartir armónicamente en familia y alcanzar relaciones de pareja excepcionales; la solución, la clave, el toque secreto que no se ha podido definir y que simplemente debemos mantener en constante reflexión, en conocernos y encontrarnos, descubrirnos, hacernos y rehacernos el millón de veces que sea necesario, el cuestionarnos también acerca de la bondad misma de nuestros motivos. No es fácil

porque la unidad no es que todos piensen igual. La unidad es la conducción de la diversidad. En la diversidad se genera conflicto y así se favorece la construcción política. Lealtad y obediencia, esos conceptos que siempre esgrimió la burocracia, deterioran un sindicato. El conflicto, en cambio, es su estado de salud. (Saccomano, 2014, p.223)

Y es ahí donde está el reto de democratizarnos y democratizar la organización o la sociedad. Sabemos que hay fallas, unos ven más que otros o



solo las vemos en aspectos distintos, pero el esfuerzo diario es alcanzar lo que Benjamín nombraría una organización del pesimismo, porque en esta mirada melancólica del presente, está la posibilidad de la reflexión crítica para creer en el futuro de lo posible. El primer paso tal vez está en cada uno de nosotros, como decía al principio, en la experiencia de lo que *nos pasa*, en asumir primero las propias batallas, para desde nuestra particular manera de ver y sentir el hoy, pensar lo posible, construir y mantenernos en movimiento.

De regreso a la primera figura del sindicalismo y la pregunta por donde lo guardamos o no, 60 años nos deben indicar que no hemos de dejarlo olvidado en el anaquel de los viejos tiempos, de las memorias que se cubren de polvo, de los discursos o en el menú de las consignas, pues la labor sindi-

cal como toda defensa de los Derechos Humanos, debe ser creada y recreada cada día, en cada oportunidad, poniendo en este esfuerzo la esperanza y la ilusión necesaria para no desfallecer ante las tempestades. Tampoco su lugar será en la propia autoimagen pues como es propio de la naturaleza humana, los egos, protagonismos o búsquedas personales pueden fácilmente nublarlos la visión.

Podría pensarse entonces, que su lugar está en los pies que caminan, la voz que se levanta y el puño que se eleva en la movilización, y que esta sería la ubicación natural de la actividad sindical por su representación simbólica, pero de quedarse solo allí podría convertirse en una actividad que se torna activitis, una lúdica que rompe lo cotidiano, pero no alcanza para comprender las luchas de largo aliento y ser utopía. De igual forma,

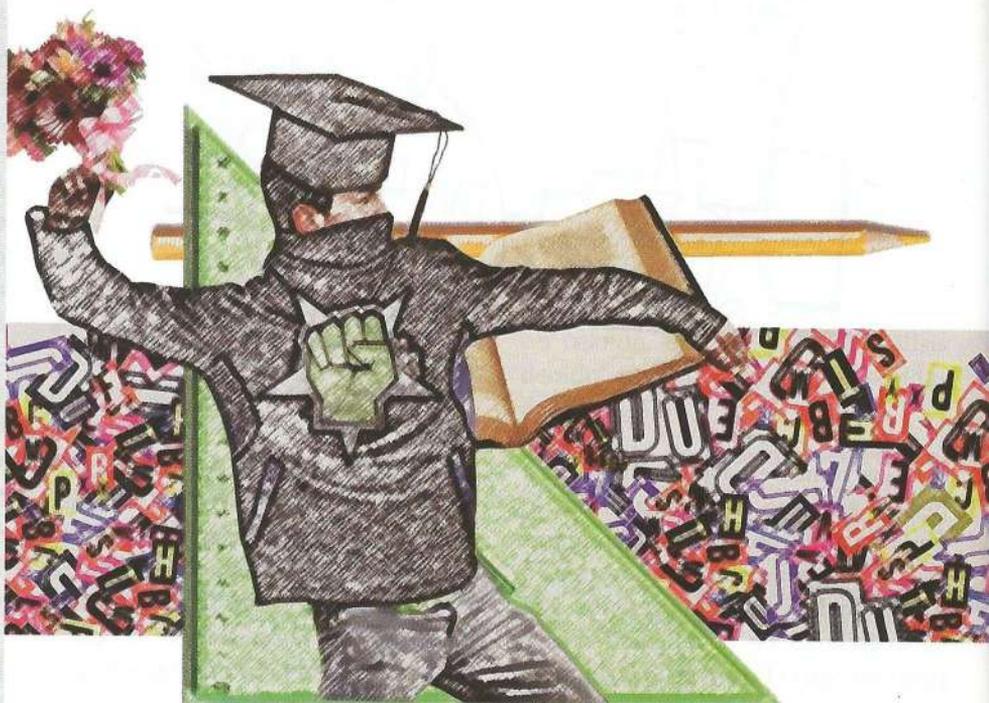
aunque por allí pase y tenga un papel muy importante, no habrá que ponerse exclusivamente en la cabeza, pues, aunque la formación es necesaria y debería ser indispensable, los extremos pueden llevar a perder la empatía y negarnos la constante posibilidad de aprender. Es decir, que deberá estar en movimiento para no fijarse en un solo lugar del escaparate que somos, asegurándonos de oxigenarlo cada día para que acelere el pulso de vez en cuando y nos garantice la energía que exige la tarea.

Ya casi pasan los 60 años y vendrán 61, seguro sin tantos bombos y platillos, y si vamos a guardar el sindicalismo en nosotros, como una semilla para asegurar la resistencia en cada maestro o maestra que es Fecode, desde la experiencia de su escuela por recóndita que sea, desde la particularidad de cada historia de vida y de cada territorio, que el lugar sea el corazón, desde donde se bombeará a cada rincón de nuestro ser. Y aunque todo con el tiempo cambia, es allí, en el corazón, donde habitan los amigos que nos cruzamos en el camino, donde resisten las memorias y se guardan los afectos a los que nunca renunciamos.

Bibliografía

- Bárcena, F. (2012). Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En: Southwell, Myriam (comp.) Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Fernández, M. (2008). Escuela y ciudadanía en la era global. En: DIKER.
- Larrosa, J (2006). Sobre la experiencia. En: Aloma. Revista de psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. Número 19. p.87-112.
- Saccomano, G. (2014). Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Booket.

REPRESIÓN ESTATAL A ESTUDIANTES, PROFESORADO Y SINDICALISTAS UNIVERSITARIOS EN COLOMBIA (2000-2019).



José Manuel González Cruz

Profesor de la Maestría en Educación y de la Lic. En Educación Comunitaria (LECO) de la UPN. Doctor (c) en Historia de la UN.
jmgonzalez@pedagogica.edu.co
josemanuelhistory@gmail.com

El contexto colombiano caracterizado por la ocurrencia prolongada de violencia social y política y por la reafirmación de las exigencias del movimiento social, con expresión en múltiples procesos organizativos étnicos, culturales, de género, gremiales, estudiantiles y de víctimas, entre otros, plantea diferentes reflexiones en el plano ético y político. Al reflexionar sobre el plano ético, enfatizamos en la posibilidad de actuación en medio de la incertidumbre en donde tiene lugar la interpelación del otro, lo que exige la actuación

en coherencia con los principios de la dignidad humana, la libertad, la autodeterminación y la justicia social.

El debate actual producto de los acuerdos de paz e implementación con la guerrilla de las Farc desde 2012 hasta el 2018, ha generado una gran expectativa pero a la vez una gran zozobra, centrada en acciones de guerra en Colombia y que a pesar de que viene gestándose desde mediados de la década de 1980, ha tomado un cariz diferente por la aparición de actores y actuaciones mucho más violentas y sistemáticas en combinación con

paramilitarismo y particularmente con la accionar oficial. Así mismo se expresa una confrontación desde la memoria, donde las víctimas han pasado nuevamente a tener reclamos públicos re-victimizándolas y haciendo cada vez más difícil lograr las necesidades de justicia, reparación y no repetición, esto por la emergencia de metodologías y concepciones que buscan además de desnormalizar la vida de los colombianos, tratar de evitar explicar los orígenes, dinámicas y las hondas consecuencias de la guerra en toda la nación.

Las necesidades de esclarecer las dimensiones de lo vivido, no son recientes, y están perdidas particularmente en las cinco últimas décadas, atravesadas por el carácter invasivo de la violencia en la cotidianidad y en todas las manifestaciones de la vida de todos los colombianos, y particularmente en los efectos sico-sociales en ocho (8) millones de víctimas reales que tienen necesidad de la superación, de reparación y de dignificar a las víctimas resultantes de la confrontación armada. Estos resultados como lo evidencia varios informes, entre ellos el “Basta Ya”, expresan el desbordamiento del enfrentamiento entre los actores armados vinculando a la población civil de forma tan dramática desde la coerción o la victimización (Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad, 2013, pág. 15).

Por su parte, en el plano político, se ubica la capacidad de los sujetos de analizar críticamente su contexto socio-histórico y proyectar la construcción de una sociedad justa. En este sentido, “la política aparece como una experiencia dialógica, donde deben configurarse sujetos libres y reflexivos, abiertos a participar en movimientos sociales e iniciativas de interés público” (Osorio, 2013: 1).

A diferencia de otros países de la región donde las violencias han sido extremas, en Colombia no se termina el enfrentamiento armado, y al contrario al día de hoy, se prolonga la guerra en Colombia a pesar de la firma de

acuerdos y de la desmovilización de las Farc, guerrilla más numerosa y con mayor tiempo en la acción política en Colombia. La actividad del ELN, las disidencias de las Farc, el accionar de numerosos grupos paramilitares llamados Bacrim (Bandas Criminales) o Águilas negras, y por otro la continuación de las acciones por parte del Estado colombiano en las acciones bélicas, que mantienen el tinte de una lucha anti-comunista y de enfrentar el enemigo interno expresado en el uso generalizado de la violencia contra las organizaciones armadas, pero también con el incremento de asesinatos a líderes sociales, y su no investigación, a los excombatientes de las Farc, con la represión sistemática de las protestas sociales donde los heridos y los asesinatos son recurrentes por el uso desmedido de la fuerza, así mismo se expresa en el enjuiciamiento y juzgamiento a líderes sociales, estudiantiles, sindicales, campesinos etc. y En ese sentido las narrativas que se expresan sobre estas situaciones permiten definir esta Historiografía de la guerra, para un país en Guerra.

Es de precisar que en el momento actual que vivimos, asistimos, algo que no creíamos posible y fue la apertura política motivada por desmovilización de la guerrilla de las Farc en el año 2016. Sin embargo el incremento absurdo del asesinato de líderes sociales, sindicales y otros, la violación continuada de derechos humanos, así como el crecimiento del accionar del

...La capacidad de los sujetos de analizar **críticamente su contexto socio-histórico** y proyectar la construcción de una sociedad justa...

paramilitarismo, el accionar violento y desproporcionado de la policía y el ejército nacional, el volver nuevamente sobre políticas basadas en ejecuciones extra-judiciales unido a la cantidad de acciones militares, la amenaza de rociar plantaciones con glifosato han ido posicionando una historia específica instalada y convertida en un lugar de privilegio para políticos tradicionales que han buscado abiertamente este lugar para buscar venganza o hacer justicia, al pasado que no desean esclarecer y buscan oscurecer las explicaciones y los marcos elaborados para dar cuenta del último enfrentamiento político que ha vivido el país por más de 53 años de guerra.

El cambio de gobierno político en Colombia desde 2018, liderado por el partido Centro Democrático, ha incrementado las acciones, pero también las narrativas de la guerra, desde donde se ha optado por la negación, el ocultamiento y el olvido de las consecuencias de la guerra, buscando o convertir o instaurar una verdad histórica en un sinnúmero de narrativas maquilladas. En esta tensión radica una imperiosa necesidad por presentar otra verdad histórica, que busque reconfigurar esta historia oficial que ha posicionado una narrativa y hasta una historiografía de una guerra sin conflicto, o sin consecuencias y necesaria, que toma presencia en la memoria oficial un maquillaje de memorias que como Primo Leví llamó son la memoria de los ultrajes. De esta forma están



Fotografía - Alberto Motta

posicionando a unas víctimas como de mayor linaje (las del estado y el paramilitarismo) negando o minimizándola existencia de otras víctimas o de memorias.

En este sentido es lamentable el incremento de asesinatos de líderes de comunidades organizadas, del partido político de las Farc, maestros, sindicalistas, de indígenas especialmente líderes y lideresas guardia indígena que se oponen a las políticas económicas extractivistas.

Entre 1 de enero de 2016 y mayo de 2019 van 837 muertes violentas (Indepaz, 2018), que ante estas situaciones se han movilizado diversos sectores sociales y políticos que rechazan la violencia y buscan la paz, que no han tenido atención gubernamental y por el contrario se ha incrementado la deslegitimización de las acciones colectivas y la represión de la fuerza pública, especialmente por el Esmad, que ha inaugurado una nueva forma de actuación terrorífica, el ataque a los ojos de los manifestantes, con bolas letales, dejando secuelas de odio y resentimiento.

Ante esta y otras situaciones los estudiantes universitarios se han mantenido en una permanente movilización y en defensa de la educación pública, de su sentido crítico y deliberante. En ese sentido entre al año 2018 y lo que va del 2019 los estu-

diantes han generado más de 20 movilizaciones masivas en todo el país, centenares de asambleas y de acciones colectivas que buscan defender y hacer real el derecho a la educación. Estas movilizaciones en esta coyuntura representan las mayores movilizaciones estudiantiles de la historia reciente, cercanas a las protestas de 1971, donde el vínculo entre la universidad privada y pública es latente, solidario y puntual en exigir mayor financiamiento, detener la represión y criminalización de la protesta social y estudiantil, liderando y abanderando además una lucha contra la corrupción en las universidades, y en todos los espacios del estado y gobierno.

Sin embargo al interior de las universidades el apoyo a la defensa de la educación y de la universidad ha estado fragmentada y con posiciones al interior de apoyo y solidaridad como de desprecio y de rechazo llamando a acabar con las protestas por considerarlas que violan el derecho al trabajo de los profesores, pero sin detenerse a preguntarse que sin universidad no habrá trabajo, y que el verdadero culpable de la crisis de las universidades no son los estudiantes, sino que al contrario son ellos los que verdaderamente la defienden.

El acercamiento, comprensión y problematización de esta realidad desde los procesos de la acción colectiva se

está constituyendo en un ejercicio que nos interpela como sujetos y nos invita a construir posicionamientos frente al contexto en el que nos encontramos inmersos, teniendo como horizonte la transformación de la injusticia en acciones colectivas concretas y la defensa de la educación pública.

Miguel Ángel Béltran, María Ruiz Aranguren y Jorge Enrique Freyter-Florián son investigadores colombianos que han desarrollado desde el peridismo, la sociología, la historia y las ciencias políticas, trabajos relacionados con el pensamiento crítico para la comprensión de la represión y la violencia oficial en Colombia, desde donde han podido evidenciar y comprender el accionar del estado en operaciones sistematicas en claras manifestaciones de terrorismo de estado, asesinatos, persecución y estigmatización al movimiento social y popular. De esta forma han demostrado en el marco del conflicto social y armado, como las persecuciones, privaciones, señalamientos, asesinatos y demás vejaciones que se realizan contra las organizaciones, los movimientos y las acciones colectivas, buscan desarticularlas pero además generar miedo y desazon, en claras evidencias de violaciones graves de derechos humanos en Colombia, por parte del estado y otros actores violentos al interior de la sociedad colombiana. En este sentido han publicado el libro que es un informe por demás, por la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad del país Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea y la Asociación -Elkartea- "Jorge Adolfo Freyter Romero" cuyo título refleja el sentido del trabajo investigativo: UNIVERSIDADES BAJO S.O.S.PECHA: Represión estatal a estudiantes, profesorado y sindicalistas en Colombia (2000-2019).

El libro se compone de un prólogo realizado por el profesor Renán Vega Cantor, una introducción y seis capítulos que van dando cuenta de lo que es la universidad pública colombiana, las modalidades de la represión a esta comunidad universitaria y los

rasgos de esa judicialización, el papel de los medios ante esta represión y los dos últimos capítulos expresan por un lado, recomendaciones para el acompañamiento a las víctimas de estas acciones estatales de represión a las universidades y sus comunidades académicas, y una recuperación de memoria de estudiantes, profesorado y sindicalistas asesinados por esta represión estatal entre los años 2000 y el 2019.

En el prólogo el profesor Vega expresa como se ha manifestado el Terrorismo de Estado en Colombia, cuales son sus modalidades y las condiciones que lo hacen posible en una *democracia* como la que se vive Colombia, entre las cuales la impunidad es la más funcional, y en este sentido se van configurando diversas formas de actuación de crueldad y de terror entre las cuales destaca los mal llamados “*falsos positivos*” que no son más que asesinatos extrajudiciales estatales. A esta se suman el estigmatismo, negacionismo, junto a otros, destaca el apoyo de los medios de comunicación para justificarlo y expandirlo. El énfasis lo coloca en como estas actuaciones de represión en las universidades colombianas se cubre en un *juenicidio*.

El libro desde su introducción hasta los tres primeros capítulos aborda las diferentes formas de la criminalización de la protesta social y en este caso como se ha manifestado con los estudiantes, sindicalistas y profesores. El contexto es de una larga guerra que ha vivido el país, desde la década de 1960 hasta la actualidad, donde el poder político del Estado en esta confrontación ha colocado a las universidades como si fuera un actor de esta, y por lo cual es parte del “*enemigo interno*”.

Así mismo se expresa como en este contexto el movimiento estudiantil y profesoral se ha radicalizado en una agitación constante, que viene desde las décadas de 1980, donde las modalidades de tortura, judicialización, desaparición forzada y el asesinato fueron las formas de actuación del Estado. En este contexto el asesinato del profesor

Alberto Alava de la Universidad Nacional es una forma de actuación que modifica en parte estas actuaciones por cuanto es realizado por escuadrones de la muerte de ese momento auto denominado como MAS (Muerte a Secuestradores), que da origen al paramilitarismo actual. La investigación evidencia la sistematicidad de asesinatos de profesores por su militancia, como el caso de la UP, destacándose el candidato presidencial Jaime Pardo Leal en 1987, y una gran cantidad de profesores que fueron abatidos bajo la modalidad de sicariato político. Así mismo en la década de 1990 cuando estos movimientos se activan colectivamente vuelve a manifestarse la represión, particularmente de los sindicatos de profesores universitarios y del magisterio.

Durante la primera década del siglo XXI, la mal llamada “*Seguridad Democrática*” que fue el lema del gobierno la universidad va a estar mayormente expuesta a este tipo de violencia estatal, pues afirmaciones del presidente de este momento (2002-2010) Alvaro Uribe Veléz comprueban los tipos de políticas que se definieron para las universidades como lugares de formación y reclutamiento de terroristas, o como formadoras del pensamiento ideológico de las guerrillas y que los medios de comunicación ampliaron, situación que las puso en gran riesgo. El asesinato de los profesores entre los cuales el caso de Alfredo Correa de Andreis, quien fue acusado, encarcelado y posteriormente asesinado expresa la forma como se reprimió la

universidad durante este gobierno. Así mismo el informe expresa como desde esta perspectiva política, allí se infiltran efectivos secretos, para posteriormente esgrimir judicializaciones a los estudiantes más *activos*, o como en el caso del mismo autor el profesor Miguel Ángel Beltrán fuera acusado y juzgado desde estos señalamientos falsos.

También las formas de actuación de la policía frente a las protestas estudiantiles con gran fuerza en muchos casos desmedida por parte del Esmad, donde se han presentado asesinatos, heridas letales a estudiantes. La investigación expresa como estas situaciones hacen que la universidad sea acusada y amenazada por grupos paramilitares como parte de su lucha contra-insurgente, en las cuales se incluyen prácticas de persecución y eliminación de estudiantes y profesores.

Esta investigación al centrarse en la segunda década del siglo XXI, evidencia como se mantiene la misma tendencia de represión de la primera década, bajo los gobiernos de Juan Manuel Santos (2010-2018) y su política “Política Integral de Seguridad y defensa para la Prosperidad” donde la represión tuvo un alto contenido, sin embargo tuvo modificaciones que se iniciaron en el contexto de las movilizaciones de los estudiantes de 2011, durante el paro universitario en octubre y en todo este periodo fueron asesinados varios estudiantes y no como hechos aislados, sino que tienen similitudes y sistematicidad en las formas; explosiones de artefactos ya fueran en

...Así mismo en la década de 1990 cuando estos movimientos se activan colectivamente vuelve a manifestarse la represión, particularmente de los sindicatos de profesores universitarios y del magisterio...

las protestas, al interior de las universidades o aún en sus propias casas.

Destaca la investigación como, bajo la modalidad de los mal llamados “*falsos positivos judiciales*” que no son más que montajes judiciales a estudiantes, profesores y sindicalistas, se ha logrado generar desarticulación o e la mayoría de los casos inculpar a personas inocentes para producir terror o desestabilización. El caso de Lebrija (Santander del Sur) es una clara manifestación de esta situación, donde se realizó un montaje y posterior acusación a varios dirigentes estudiantiles de la UPN y luego de estar presos por varios años y dejarlos libres, se logró demostrar que las acusaciones fueron implantadas. Lo preocupante del caso es que estas personas son acusadas y juzgadas ya sea por los ministros del gobierno de turno, o por periodistas sin ética que concluyen las acciones de estos miembros del gobierno nacional. Es de agregar que la investigación demuestra como las supuestas acciones de las que se acusan a estos estudiantes no se circunscriben a las universidades sino que hay acusados que por el solo hecho de tener vínculos con estudiantes, son acusados de atentar a lugares públicos como el caso de las explosión al Centro Comercial Andino o a entidades bancarias, donde se judicializaron varios estudiantes y familiares o amigos de ellos.

Estas modalidades y los rasgos de judicialización son parte de la investigación, donde se da a conocer como estas formas de actuación de los medios de comunicación permitieron en gran parte y en este contexto las infiltraciones de organizaciones paramilitares a las universidades que entremezclaron asesinatos de profesores, estudiantes y en algunos casos poner o tener rectores favorables que eran miembros o tenían afinidad con estos grupos criminales, como el caso de la universidad de Córdoba, del Atlántico, la popular del César, la UPTC y al parecer de la



Fotografía - Alberto Motta

UPN. Así mismo, el tema de las desapariciones forzadas, el exilio forzado y otras modalidades de terror, han generado zozobra al interior de las universidades, como el caso de Carlos Pedraza que sigue en total impunidad o de la masacre de estudiantes en Mondoñedo (Cundinamarca) en 1996, donde el terror campeo durante mucho tiempo en la universidad Pedagógica y Distrital respectivamente. Así también el texto nos presenta la modalidad de brutalidad policial por parte de la fuerza policial conocida como el Esmad, donde al tomar el emblemático suceso del asesinato del estudiante menor de edad Nicolás Neira, quien fuera asesinado a golpes y por un disparo a corta distancia de un gas lacrimógeno por esta fuerza policial en 2005.

La investigación expresa como se hace memoria a 115 estudiantes; 31 maestros; y 12 sindicalistas que fueron asesinados o vivieron el terror del estado entre 2000 y 2019, donde en diferentes circunstancias nunca se identifica el responsable ni las circunstancias de la acción criminal.

En mi consideración es un libro ineludible para comprender la verdadera amenaza que han vivido las universidades en medio de la guerra que vive Colombia, pero particularmente la discusión que se vive actualmente

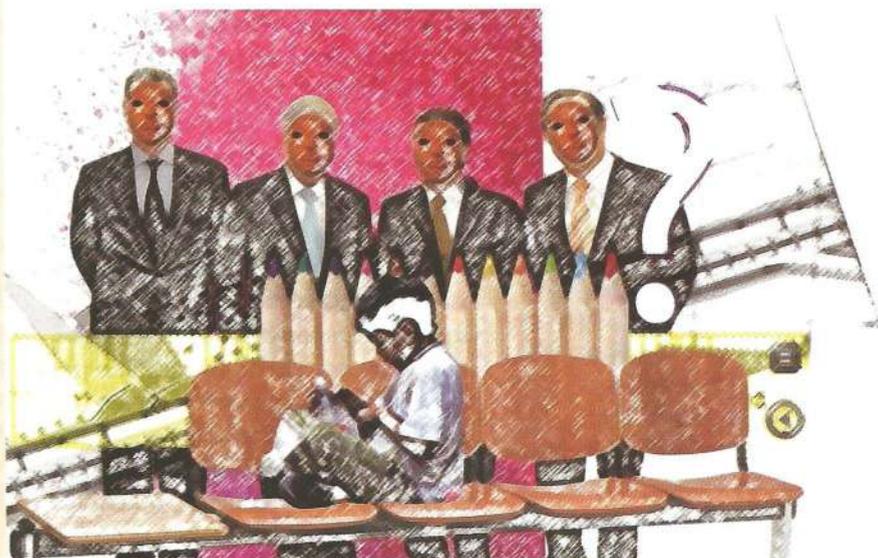
sobre el accionar de los mal llamados “*encapuchados*” al interior de las universidades, pero sobre todo por los llamados a ingresar por parte de la fuerza pública al interior de las universidades, que han posicionado como una necesidad gubernamental. Termine este escrito manifestando varias consideraciones; es un texto y su contenido que debería conocerse y difundirse al interior de las universidades (especialmente de la universidad pública) y de la sociedad en general, pero particularmente que llegue a los medios de comunicación y los periodistas que al parecer por hacerle eco al gobierno y al estado en general, están tomando partido, perdiendo su sentido ético y el de realizar su labor como informadores sociales.

Bibliografía

Grupo de Memoria Histórica. *Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad*. Bogotá, Colombia: Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013.

UNIVERSIDADES BAJO S.O.S. PECHA: Represión estatal a estudiantes, profesorado y sindicalistas en Colombia (2000-2019), de M. A. Beltrán, M. Ruiz y J.E. Freyter-Florián

Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, U. del país Vasco y Asociación Elkarte, 2019, 336 páginas.



FECODE

UN INTELLECTUAL ORGÁNICO ANTE LA RECONFIGURACIÓN DEL CAPITAL



Luis Eduardo Lamus Parra

Docente en Ciencias Sociales y Políticas. IEDI Antonio Nariño (Apulo-Cund.) Especialista en Gestión Pública ESAP, Politólogo UNAL. Investigador del Grupo Presidencialismo y Participación (Categoría A – Colciencias) de la Universidad Nacional de Colombia.



Miguel Ángel Herrera Zgaib

Profesor Asociado. Universidad Nacional de Colombia. Doctor en Estudios Políticos IEPRI/UNAL. Director del Grupo Presidencialismo y Participación (Categoría A – Colciencias) de la Universidad Nacional de Colombia.

Resumen

Cumplidos 60 años de la más fuerte organización sindical del país, su aporte a la sociedad colombiana ha sido superlativo, su búsqueda por construir conciencia política e identidad colectiva, a través de la práctica en el aula y en las calles, ha sido un esfuerzo significativo en el devenir de nuestra maltrecha historia contemporánea. Sea esta la oportunidad de interpelar las condiciones bajo las cuales, se figura el horizonte político del quehacer pedagógico y sindical de FECODE, por su función al interior de una cambiante sociedad civil como sujeto político. Estos interrogantes surgen, por su capacidad de movilización pedagógica y política, y, además, por su impacto en los procesos de formación intergeneracional.

Con la intención de apuntalar dicha reflexión en términos históricos y prácticos, el artículo traza ciertos elementos de la reconfiguración del capitalismo, particularmente en el ámbito del trabajo, y su correlato en la educación, abordando las nociones de biopoder y biopolítica, posteriormente revisita la categoría de intelectual orgánico, como constructo histórico, planteado por el político y filósofo italiano A. Gramsci. Dicha categoría relacional, en su devenir histórico, articula diversos saberes y prácticas, al hacerse dirigente de las transformaciones culturales y políticas. En este sentido el texto, con carácter introductorio, apuesta por un accionar de FECODE acorde con las luchas que demanda nuestra sociedad, vislum-

brando desafíos y retos estratégicos, bajo la apuesta por sintetizarse, en términos colectivos, en un intelectual orgánico para Colombia.

De la reconfiguración del capital

El advenimiento de un conjunto de procesos socioeconómicos, que desplazan las lógicas productivas propias de la relación salarial, son expresión de los rasgos, aun inacabados, de una reconfiguración del capitalismo a nivel planetario. Es evidente, por decir lo menos, que esta modificación de las dinámicas del capital, denotan una tendencia a la dominancia del trabajo inmaterial.

“Es (...) el trabajo o la actividad humana de todos, empleados o asalariados o no; que es trabajo productivo sin importar el lugar en que se encuentre ni el momento del transcurrir vital en el cual se realice; que no se despliega en la fábrica sino en toda la sociedad. Es un trabajo que no se traduce en productos o modificaciones materiales, sino en efectos intangibles, pero centrales desde el punto de vista productivo, y que, al igual que el trabajo material que subsiste, es trabajo explotado, que compromete tanto lo corporal como lo espiritual.” (Moncayo, 2018: 104)

Más allá de los indicadores expresos de la llamada financiarización de la economía, la prevalencia del trabajo que produce bienes inmateriales, remite a una nueva forma de intervención del *trabajo vivo* en la organización productiva. Estos son elementos que sitúan la reflexión desde una nueva perspectiva, y que obligan a avanzar en la exploración de nuevas rutas en el entendimiento y comprensión de las condiciones a las cuales, se ven abocados miles de jóvenes año a año en nuestro país.

Mejía (2015) identifica cuatro elementos que constituyen esta nueva forma del trabajo, (i) el paso al post-fordismo y toyotismo inicial, (ii) la creación de un trabajo de elite, (iii) el trabajo independiente contratado y (iv) la precarización del trabajo. Estas son en parte, las características de un mundo

laboral que ha quebrado la rigidez de la fábrica, descentralizando la producción a través de una red de flujos de información, y de la conformación de un obrero polivalente, sujeto a la tercerización, el desempleo y la pérdida constante de su nivel salarial.

A su vez, la flexibilización en las normas de contratación ha invocado formas y prácticas laborales que parecían anquilosadas en el siglo XIX, largas, aunque segmentadas jornadas, trabajo infantil, pauperización en las condiciones de trabajo, miseria, entre otras. Lo anterior, ha derivado en estados casi permanentes de subempleo o subproletarización, que se expresan en lógicas de remuneración por producto, a destajo o maquila.

A pesar de ello, aunque con trazos de involución y disminuido, permanece el trabajo regido por la relación salarial, es decir, por un gasto energético-muscular, que es consumido en un lugar y en un tiempo determinados y que, por consiguiente, se despliega en unidades productivas durante una jornada bajo un régimen salarial.

Es el trabajo que, a pesar de la pérdida de pertinencia de la teoría del valor trabajo, sigue siendo estimado o medido en términos de un valor de cambio correspondiente a lo necesario para la reproducción de su titular, y sobre el cual aún se puede seguir hablando de la categoría de plusvalía, en los términos del vocabulario de la teoría marxista clásica.” (Moncayo, 2018: 108)

Es evidente, por tanto, la simbiosis de dos lógicas productivas, sin embargo, las características del capitalismo contemporáneo –como se anotó líneas atrás– manifiestan la prevalencia de un trabajo que no se transforma en parte de los bienes que representan riqueza, su naturaleza en cambio, es la de ser trabajo vivo, que no se destruye, y que funciona como capital viviente, el cual contribuye al proceso productivo a través de redes de cooperación, sin importar tiempo ni lugar.

Se asiste en consecuencia, a una fase de exacción a nivel del conjunto de la vida, es un tipo de extorsión que no tiene espacios determinados, y cuya realización, no se distingue de la vida misma. Por consiguiente, el capital debió asen-



tar –como le es necesario– artefactos de control sistémicos, mecanismos que viabilicen y aseguren la expropiación conjunta, estos han sido integrados bajo la denominación *biopoder*.

De la Biopolítica y el Biopoder

“(El) sindicalismo teórico incapaz de sacar al grupo subalterno del que es expresión de <<la fase económico corporativa para elevarse a la fase de hegemonía político-intelectual en la sociedad civil y volverse dominante en la sociedad política>> en cuanto continúa sufriendo <<la hegemonía intelectual dominante>> puesto que el sindicalismo teórico es un aspecto del liberalismo económico, justificado con algunas afirmaciones del materialismo histórico.” (Gramsci, Antonio, en Cospito, Giuseppe (2016), *El ritmo del pensamiento de Antonio Gramsci*. Ediciones Continente, Bs As., 103.

En las contribuciones contemporáneas para aprehender críticamente los procesos introducidos por el régimen de acumulación capitalista que caracteriza al proyecto neoliberal, el pensamiento francés postestructuralista, en concreto la obra de Michel Foucault y Gilles Deleuze, hacen circular las nociones de biopoder y biopolítica, con una suerte de sinonimia, que impide una distinción entre estas. Al respecto, en la obra *Imperio*, de la serie homónima, en cambio, Antonio Negri y Michael Hardt establecen una distinción entre biopoder y biopolítica.

Para decir, entonces, que el biopoder es el elemento conservador, instituido, mientras que la biopolítica es caracterizada en términos de producción, como potencia instituyente, que hace posible un entendimiento más ambicioso y comprensivo de la sucesión no sólo formal sino real del proceso de trabajo, material e inmaterial, por el capitalismo en su expansión tendencial.

Claro está, que al hablar de la subsumición real del proceso de trabajo es necesario entender que es ahora el conjunto de la sociedad, la sociedad toda, la que se reproduce bajo la lógica del capitalismo global, en la era del imperio, donde la tensión entre

guerra y democracia, pareciera ser la contradicción principal a vencer y transformar.

Todo lo cual es relevante en este artículo introductorio, puesto que uno de los componentes de la reflexión aquí desarrollada, supone una necesaria adecuación de la lucha sindical para avanzar más allá de la conciencia económico-corporativa en el marco de las relaciones políticas presentes. Esto supone desentrañar los nuevos vectores o tendencias del capital, quebrando los límites del sindicalismo teórico, como lo precisaba Antonio Gramsci en los *Cuadernos de la Cárcel*. Para acceder a la fase más propiamente política que habilita para la lucha por la hegemonía en el conjunto de la sociedad civil colombiana.

En ese sentido, se trata de desagregar, desarticular las trincheras y casamatas del bloque histórico dominante sujetas a la configuración de un biopoder signado por la impronta neoliberal; en particular a la hegemonía económica que lo caracteriza y reproduce a través de las nuevas y variadas pautas del consumo, que parecen relegar y subordinar al momento de la producción.

Este es el tiempo del posconflicto, cuando se hace tránsito de la guerra a la paz neoliberal, que se tramitó antes, a partir de estados de excepción y de abierta represión, que definimos como un régimen parapresidencial dedicado a desmontar los aspectos democráticos representativos pactados con la AD/M19, tercera fuerza que triunfó parcialmente en la asamblea constituyente que dio existencia al orden de 1991.

Tales tensiones se agravaron, con los aspectos regresivos de la nueva Constitución, al servicio de la apertura económica neoliberal, y se reanimó la revolución democrática, tantas veces interrumpida, que tiene como actores a los grupos subalternos, y al magisterio, en lugar de relevancia, al ejercer la función intelectual de organizador de la cultura en la sociedad civil. Ahora, comprometido en el desenlace progresivo de la crisis de hegemonía.

El bloque dominante, y la intelectualidad que lo sirve, expresa y realiza un control continuo y permanente sobre las nuevas modalidades del trabajo, valiéndose de los aparatos represivos, propios de la sociedad política, e ideológicos a su alcance, en la sociedad civil. Lo anterior, conlleva a situar el problema del agotamiento de la fórmula salarial, por una parte, e interrogar y mover a las multitudes extorsionadas por el capital. De modo especial, a clarificar esta situación a que se ven abocados los jóvenes estudiantes, a quienes hoy se propone emplearlos con el 75% del salario mínimo, cuando las tasas de desempleo superan el 22%.

Del carácter de la educación

La reconfiguración capitalista en curso, conlleva necesariamente, un proceso de reconstrucción educativa, que ha encontrado en la normatividad, el mecanismo más expedito para la reformulación del sistema educativo. Inserto en la Constitución del 91, las lógicas de privatización empezaron a marcar el devenir del sistema, la Ley 115/93 lo adecuó al signo de la globalización, el Acto Legislativo 01/2001, dentro del marco de los acuerdos con el FMI, legalizó el ajuste fiscal del presupuesto educativo, al cual se suma la Ley 715 del mismo año, que racionaliza los procesos educativos desde un enfoque netamente administrativo.

Este énfasis en la restricción presupuestal, ha estado acompañado por un proceso de deconstrucción del carácter (re)produccionista del sistema educativo, por cuanto esté, ya no brinda el canal de ascenso social prometido en la fase del “pleno empleo”, dado que el capital encontró en la financiarización, la clave para el crecimiento en medio del desempleo.

La modificación del carácter del trabajo, reseñado líneas atrás, tendrá su correlato en la educación con la emergencia procesual del entramado “técnico-pedagógico” del derrotero de la calidad educativa. Este se expresa, de manera capilar, a través de un *deber*

ser de la educación, que se manifiesta en una lógica reduccionista del acto educativo, encuadrándolo en logros, lineamientos, estándares, competencias, y en los últimos años, en las menudas “Necesidades Básicas de Aprendizaje - NBA.”

Este clivaje en el proyecto educativo gestado dos siglos atrás, corresponde a una época de transición del capital, donde los vectores productivos se han transformado, y en la cual, los sectores reales de la economía, como teóricamente se pretendía, no absorberán los contingentes poblacionales que año a año, arriban del sistema educativo.

En este sentido, el obrero polivalente, subempleado y “empeñado” ya no se formará en la instrucción, deberá aprender a aprender, tampoco le será necesario un conocimiento enciclopédico, deberá conocer, de como se conoce, siendo capaz de cambiar en medio del cambio, es decir, deberá adaptarse de manera permanente al mercado laboral.

Estas son realidades vitales, en las cuales nos vemos inmersos profesores, estudiantes, jóvenes, familias, generaciones enteras que asisten a un torbellino -parafraseando a Berman-, donde todo se sumerge en un remolino de desintegración y renovación perpetua, de lucha y contradicción, de ambigüedad y angustia, donde, como lo dijo Marx <todo lo solido se desvanece en el aire>. (1988)

¿Qué es el intelectual orgánico?

Un primer paso en el esclarecimiento de la naturaleza de dicha categoría, corresponde al rol que cumplen una serie de individuos al interior de cada clase o grupo social. Gramsci al interrogarse por los límites “máximos” del término “intelectual” señala, que el error más típico, es buscar su distinción en criterios intrínsecos a las actividades intelectuales, y no en el “conjunto del sistema de relaciones en que esas actividades se hallan (y por lo tanto en los grupos que las representan) en el complejo general de las relaciones sociales”. (Gramsci, 1963: 25)

Por ejemplo, al interrogar la figura social del empresario, esta se caracteriza por las relaciones generales que caracterizan su posición en la industria, a su vez, la del obrero, que no se caracteriza específicamente por el trabajo manual o instrumental, sino por la situación de ese trabajo en determinadas condiciones y relaciones sociales. Para el italiano, en cualquier trabajo físico existe un mínimo de calidad técnica, un mínimo de actividad creativa, por ende:

“Todos los hombres son intelectuales, podríamos decir, pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales. (...). No hay actividad humana de la que se pueda excluir toda intervención intelectual, no se puede separar el *homo faber* del *homo sapiens*.” (Óp., Cit, 1963: 26)

Lo anterior encuentra explicación, en la disímil relación entre el esfuerzo de elaboración intelectual-cerebral y el esfuerzo nervioso-muscular, de allí que se den diversos grados de actividad específicamente intelectual. Por consiguiente, todo ser humano en su actividad práctica (re)produce un modo de pensar, tiene una línea de conducta moral, participa, sostiene o modifica una concepción de mundo, en razón a esta última, puede suscitar nuevos modos de pensar y actuar.

En este sentido, la creación de un nuevo grupo intelectual pasa por elaborar críticamente la actividad que existe en cada uno en cierto grado de desarrollo, modificando su relación con el esfuerzo nervioso muscular, en

un nuevo equilibrio, y logrando que ese esfuerzo llegue a ser fundamento de una nueva e integral concepción del mundo.

Este nuevo intelectual se caracteriza por su participación activa en la vida práctica, como constructor, organizador, “persuasivo permanentemente” no como simple orador (...) superior al espíritu matemático abstracto; a partir de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanista histórica, sin la cual se es “especialista” y no se llega a ser “dirigente” (especialista + político).

El planteamiento de Gramsci en torno al rol que cumple el intelectual orgánico, se enfoca, al decir de Modonesi, desde una visión prospectiva, puesto que los intelectuales orgánicos cumplen funciones de producción, reproducción, conexión y cohesión ideológica que habilitan a las clases dominantes y las subalternas para sostener, respectivamente, la hegemonía y la disputa contrahegemónica. En este sentido, se sugiere la necesidad de formar o reforzar una intelectualidad conforme a los intereses y la visión del mundo de los trabajadores. (2016)

Esta postura política ha de analizarse desde las consideraciones que se hacen en torno a la categoría de sociedad civil, puesto que esta hace parte de las superestructuras. A diferencia de la interpretación tradicional, que asume la distinción entre sociedad civil y Estado (sociedad política), situando la primera en el campo de la

...En este sentido, se sugiere la necesidad de formar o reforzar una intelectualidad conforme a los intereses y la visión del mundo de los trabajadores...

infraestructura y este último, en la órbita superestructural, Gramsci plantea que estos dos escenarios de la vida societal conforman un todo orgánico, denominándolo “Estado Ampliado” o “Integral”, expresado en la fórmula (sociedad política + sociedad civil).

De este modo se entiende la importancia indicativa de una reflexión, y un comentario como el siguiente: “El traslado gramsciano de la sociedad civil a la superestructura significa la incorporación de las ideologías orgánicas de la vida ciudadana, de la ética, de la escuela, del pensamiento y de la cultura en el terreno de la ideología política.” (Gantiva, 2008: 64).

En verdad, no se trata de un traslado, sino de una “catarsis” de las relaciones de fuerza sociales que en la lucha concreta hacen posible la existencia de un nuevo sujeto subalterno que disputa la autonomía, y en particular, en las condiciones del nuevo orden del capital, que toma cuerpo a partir de la crisis de 1929. Este exige la construcción de una sociedad regulada, en los dos escenarios del espectro de la disputa mundial, entre capitalismo y socialismo, y que se extiende hasta nuestros días, con las novedades de la acumulación posfordista, y los efectos superestructurales inducidos por el posmodernismo, como bien lo ha entendido y teorizado Fredric Jameson para los centros del capitalismo global.

Una lucha acorde a los complejos tiempos del capital

En consecuencia, la contienda y el debate político ha de desenvolverse no solo en los escenarios de la representación y de la democracia electoral, esta ha de vivenciarse en los espacios privados e institucionales de la sociedad civil. Este entendimiento de las relaciones políticas, tiene importantes implicaciones para los procesos culturales y pedagógicos, puesto que descentra la política de los acotados escenarios de la democracia electoral, trasladándose a las prácticas sociales que (re)producen la vida societal.

La configuración de un orden social, sus estructuras e instituciones se realiza en razón al carácter y naturaleza de las relaciones entre seres humanos, entre ellos y la naturaleza. Su proceder y accionar –como se anotó líneas atrás– responden a una visión de mundo, que renueva/actualiza o cuestiona/modifica el orden hegemónico. Lo anterior está profundamente imbricado con la cultura y la educación, puesto que estas proveen gran parte de los patrones y marcos ideológicos que movilizan la instauración y (re) producción de dicho orden.

La hegemonía, concebida inicialmente como la capacidad de dirección política, filosófica y cultural de las clases subalternas, está asentada, principalmente, en el consenso que otorgan las masas al grupo dirigente, en consecuencia, el orden hegemónico, signa la personalidad histórica de los pueblos y conforma lo que Gramsci denomina bloque histórico. La posibilidad de transformar su devenir histórico, esta mediado por el auto reconocimiento, como sujeto histórico, de los grupos y clases subalternas.

Este proceso inicia con la compresión, y un nuevo cuidado de sí mismos, como lo destacó Michel Foucault, en sus conferencias sobre la *Hermenéutica del Sujeto*. Al efectuar un cuestionamiento crítico y ético de la concepción de mundo que funda y (re) produce la hegemonía en el orden Imperial que hace imposible la dialéctica anterior del adentro y el afuera, propios del imperialismo y el nuevo imperialismo postulado por los trabajos de David Harvey, que tienen un efecto de apariencia, de una nueva realidad económica, política e ideológica que la nueva intelectualidad orgánica de los grupos y clases subalternas deben y tienen que desentrañar, para focalizar con eficacia su lucha, en particular, para contrarrestar el espejismo de la denominada “economía naranja”, que mercantiliza el trabajo inmaterial.

En este sentido, la formación político-ciudadana, y la del magisterio en particular, ha de ser crítica, consciente y

ética, para desplegar la pedagogía política requerida para la contienda por la hegemonía alternativa en la tarea de reinterpretar la cultura, la mentalidad y la ciudadanía. Para Gramsci, el nexo entre la ética y la política debe ser recuperado, pues esta relación aporta elementos que guían las tareas intelectuales, sociales y culturales, en procura de un nuevo relacionamiento político. Es el carácter de la reforma intelectual y moral que anima la formulación de la escuela unitaria, como espacio disciplinar y creativo que viabilice el desarrollo de una personalidad política autónoma y responsable.

Es, entonces, aquí, en esta situación concreta, cuando la biopolítica adquiere relevancia, y la propuesta de una reforma económica, intelectual y moral establecen su sentido, y ofrecen un entendimiento de las razones de la protesta social, de maestros y estudiantes que signan el ciclo de luchas que arrancan en 2011, con la MANE, los recientes paros del SUE y Fecode. Este frente plural, económico y político encuentra en estas luchas su sentido y pertinencia, a 60 años de la potente FECODE.

Bibliografía

- Berman, Marshall. (1988), *Todo lo sólido se desvaneció en el aire, 1988*, México D. F.: Siglo XXI
- Gantiva Silva, Jorge (2008), *Un ensayo sobre Gramsci. El sentido de la filosofía, de la política y de la tarea del pensar*, Caracas: Centro Internacional Miranda.
- Gramsci, Antonio. (1963). *La formación de los intelectuales*. México D.F.: Grijalbo.
- Mejía, Marco Raúl. (2015), *Educación(es) en la(s) globalizaciones(es) I*, Bogotá: Ediciones Desde Abajo
- Modonesi, Massimo. (2016), *El principio antagonista. Marxismo y acción política*. México: Editora Itaca
- Moncayo, Victor Manuel. (2018), *Éxodo. Salir del Capitalismo*, Bogotá: Ediciones Aurora



Sindicalismo docente y reformas educativas colombianas



Andrés Fernando Loaiza Barona

Institución Educativa
María Antonia Ruíz
SUTEV, Tuluá

Resumen

La puesta en marcha de estas reformas educativas no es una tarea fácil para los gobernantes, puesto que cada una de ellas trae consigo una serie de cambios que algunos actores del sistema educativo no están dispuestos a asumir tan fácilmente, lo que genera la oposición, en especial de las agrupaciones sindicales docentes. Este artículo expone el papel que han jugado los sindicatos docentes, representados por la Federación Colombiana de Educadores –Fecode– en el planteamiento, oposición, negociación e implementación de reformas de tipo educativo desde el último cuarto del siglo XX.

Palabras Clave

Reformas educativas, sindicalismo docente, magisterio, Colombia, Fecode.

El panorama de las reformas educativas en América Latina ha sido bastante activo, en su mayoría, ligadas a las políticas de gobiernos neoliberales, otras surgidas con la dictadura –el caso chileno– y algunas de ellas bastante influenciadas por los organismos sindicales de docentes de cada país, es importante dar cuenta, que no en todos los países los sindicatos docentes gozan de tal capacidad –de ser parte activa en la construcción de las reformas–, en la mayoría de los países hacen las veces de opositores de las reformas por afectar un interés co-



en las instituciones públicas del país, la cual, dentro de sus objetivos medulares ha establecido el emprender acciones que conduzcan a mejorar las condiciones de vida e igualmente las laborales del personal vinculado al magisterio colombiano.

Es de aclarar que algunas de las reformas que se implementan en las diferentes naciones surgen a partir de las recomendaciones de organismos económicos internacionales cuya principal preocupación es el equilibrio fiscal de las naciones, al igual que por los ideales neoliberales de los gobernantes donde la educación pública se entiende como un gasto y no como una inversión que contribuye al desarrollo de los ciudadanos en diferentes aspectos de la vida; en este sentido, los sindicatos docentes en Colombia, representados por la Fecode, han manifestado rechazo a la injerencia de estos organismos en el establecimiento de políticas educativas –principalmente la OCDE–; al respecto, los analistas de esta agremiación se han atrevido a predecir lo que le depara a la educación pública de continuar adoptándose las sugerencias de reforma planteadas por dichos organismos. Paradójicamente en el año 2018, la OCDE oficializó la invitación para que Colombia se convierta en el miembro número 37 de dicha organización, lo que para el mandatario de la época sería la oportunidad de promover un crecimiento sostenible y equilibrado del país.

A pesar del descontento de las diferentes agremiaciones sindicales de Colombia congregadas en la Central Unitaria de Trabajadores –CUT– y de algunos miembros del Congreso de la República, según El Espectador (2018) el 13 de noviembre de 2018, se aprobó en plenaria el ingreso a la OCDE, según los simpatizantes esto permitirá el mejoramiento de las políticas públicas y el crecimiento económico del país. Ante ello, las críticas de la oposición no se hicieron esperar, la CUT (2018) se pronunció indicando que los efectos sobre el sector productivo, la economía y la clase obrera serán de-

vastadores. Por su parte, la Fecode, respalda los planteamientos de la CUT, aunque debe resaltarse que algunos de los planteamientos de la OCDE para Colombia en materia educativa, según El Ministerio de Educación Nacional –MEN– (2016), son favorables y promueven el aseguramiento de la educación a sectores vulnerables, así como la dotación de aulas, el mejoramiento de la infraestructura y el aumento de los niveles de educación obligatoria –es decir incluir la media para el año 2030–, entre otros.

La Fecode, dentro de sus luchas en la defensa por la educación pública y la dignificación del trabajo docente ha obtenido algunos logros importantes, aunque para López M. (2009) debe reconocerse que alrededor de los años treinta ya se contaba con algunos grupos de maestros en diferentes regiones del país, pero fue hasta el año 1959 que se dio a conocer en la lucha educativa una asociación de maestros fuerte y organizada; frente a ello, Bocanegra, H. (2009) señala que la Asociación Distrital de Educadores –ADE– encargada de la primera manifestación realizada con la venia de padres y estudiantes, logró en sus ocho días de cese de actividades académicas entre otros beneficios, aumentos salariales, considerándose una victoria a favor del movimiento docente.

En este mismo sentido, Cifuentes y Camargo (2016), relacionan los primeros logros de la Fecode después de su constitución, como la expedición del estatuto docente –Decreto 2277– en el año de 1979, el cual aún se encuentra vigente y cubre todos los maestros que se vincularon al servicio en propiedad antes del 19 de junio de 2002 y que constituyen el régimen especial del servicio docente, que en primera instancia, según Pulido Chaves (2011) constituyó el primer acto de concertación entre el gremio docente y el gobierno, que trajo consigo estabilidad laboral al profesorado y garantías para su mejora salarial a través del ascenso en el escalafón. Los años posteriores –década del 80– serían bastante complejos por el crecimiento del narcotrá-

mún del gremio docente o estudiantil y posteriormente de negociadores de las mismas, buscando conveniencia para el sector de la educación pública. Así pues, los sindicatos docentes del sector oficial constituyen parte fundamental en las reformas educativas de los países de América Latina, aunque desde la perspectiva de Navarro, J. (2006) estos se caracterizan por generar la oposición y la resistencia al cambio, los cuales, por su condición de ser la fuerza laboral más grande de los países pueden llegar a afectar su estabilidad política.

Al hablar de sindicatos docentes en Colombia, es importante aclarar, que las diferentes organizaciones de orden municipal y departamental –34 sindicatos– se encuentran agrupados en la Federación Colombiana de Educadores –Fecode–, la cual, mediante su comité ejecutivo se encarga de negociar con el gobierno aspectos relacionados con la educación pública del país. Este movimiento fundado el 24 de marzo de 1959, actualmente, constituye la federación más grande e importante del país debido a los altos índices de sindicalización del personal docente que presta sus servicios

fico y del paramilitarismo que como objetivo tenían el exterminio de los dirigentes sindicales.

Luego de la consecución del estatuto de profesionalización docente en el año de 1979, señala López M. (2009) los objetivos de la lucha sindical empezaron a tomar otro rumbo, encausándose por asuntos pedagógicos y no solamente por el aspecto económico, con esta nueva ideología llegó la propuesta de creación del Movimiento Pedagógico en 1982, la cual se concretó con la creación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes -CEID- y de igual manera con la publicación de la revista Educación y Cultura que a la fecha se mantiene en circulación. Con esta propuesta materializada parecía reafirmarse el éxito del sindicato, además Pulido Chaves (2011) indica que otro logro importante de la época producto de una ardua negociación, fue la creación del fondo de prestaciones sociales del magisterio - Ley 91 de 1989-; sin embargo, años más tarde, con la llegada de las políticas neoliberales, el panorama educativo empezaría a cambiar y el escenario de la lucha social se agitaría considerablemente.

En la década del 90, la participación de la Federación fue bastante importante, empezando por los aportes realizados en la constituyente de 1991, Posterior a su promulgación, recalca Pulido Chaves, O. (2008) también el sindicato docente constituyó parte fundamental en el consenso que dio como resultado la expedición de la ley 30 de 1992, que organizó el servicio público de Educación Superior, el cual especificó entre otros aspectos los objetivos de la educación superior, de igual forma, estableció la creación del Sistema Nacional de Acreditación para Instituciones de Educación Superior, así como el régimen financiero para el funcionamiento de las universidades del estado. Además, se evidenció su injerencia en la ley 60 de 1993, que dictó normas orgánicas sobre las competencias de las entidades territoriales y la Nación, la distribución de recursos e incluso la adminis-



tración de los servicios educativos de carácter oficial. Consensos importantes realizados durante el mandato del Presidente César Gaviria, quien junto con su mandato empezó la implementación progresiva de políticas Neoliberales en el país, dejando de lado el modelo de gobierno proteccionista que se tuvo hasta la década de los 80.

Un año más tarde, señala Ocampo, J. (1993) la Fecode se aventura a proponer al Gobierno Nacional una reforma educativa que diera como resultado una ley de educación, puesto que aun con la creación del estatuto de profesionalización docente el sistema educativo nacional no se encontraba debidamente organizado, propuesta que en un principio quiso ser deslegitimada por algunos opositores, pero que en la realidad respondía a una necesidad para dar cumplimiento a los preceptos establecidos en la nueva constitución del 91 y que al mismo tiempo contribuyera a contrarrestar los rezagos de la reforma Núñez que centralizó la educación. Al respecto, Bocanegra, H. (2013) indica que finalmente esta dura lucha dio como resultado la expedición de la Ley General de Educación Colombiana -Ley 115 de 1994- y sus normas reglamentarias.

En los inicios del siglo XXI, diez años después de la llegada de las políticas neoliberales a Colombia, el escenario para la Fecode no fue tan próspero como en sus primeros años, ya que

para esta época, indica Pulido Chaves, O. (2008) la participación de la Federación en la formulación de la legislación del sector educación fue escasa, casi reducida a la simple exposición de ideas que en última instancia no fueron tenidas en cuenta, como fue el caso de la expedición Acto Legislativo 01 de 2001 -a pesar del paro de maestros realizado en torno a el-, que modificó dos artículos de la Constitución Política relacionados con la fórmula para la definición de transferencias de recursos públicos para el financiamiento de servicios fundamentales como la educación, mediante la creación del Sistema General de Participaciones -SGP-. Este acto legislativo derivó en la expedición de la Ley 715 de 2001, para el funcionamiento del SGP y que establece de forma explícita las responsabilidades de la Nación y los entes territoriales en materia educativa.

Estas reformas generadas en la presidencia Andrés Pastrana fueron consideradas por la Federación nefastas para el país, ya que desfinanciaban la educación pública; al mismo tiempo, recalca Chaves, O. (2011) las instituciones educativas se transformaron en empresas, cuyo nuevo modelo de gestión les restaba autonomía, convirtiendo a sus rectores en administradores. Pero fue antes de terminar su mandato que expidió el decreto 1278, de acuerdo con López, M. (2009) este

constituyó el nuevo estatuto de profesionalización docente, que no le quitaba garantías a los docentes nombrados bajo el decreto anterior, pero que si establecía nuevas condiciones de ingreso y promoción para los docentes a partir de Junio 19 de 2002. Desde aquel año, fue el mismo gobierno que se encargó de dividir a los docentes bajo dos estatutos -2277 y 1278-, los cuales cuentan con diferencias significativas en cuanto a garantías en el aspecto de ascenso, remuneración, pensión y retiro del servicio.

En los años posteriores a la expedición del nuevo decreto de profesionalización docente el Gobierno Nacional continuó con la expedición de reformas unilateralmente, las cuales solo se someten a consenso posterior a las movilizaciones y cese en la prestación del servicio educativo por parte de los educadores, motivo por el cual, según Pulido Chaves (2008) la Fecode, en el año 2005 en una iniciativa por fortalecer la defensa de la educación colombiana propone la creación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación -SUTEC- que agremiará tanto a docentes del sector privado como universitarios, instructores de formación profesional e incluso personal administrativo adscrito a las instituciones educativas. Propuesta que a inicios del 2019 no se ha materializado pero que continúa dentro de los planes estratégicos actuales de la Federación como una necesidad de renovación ante las realidades políticas y laborales actuales.

En los últimos años, las reformas más importantes impuestas por el Gobierno Nacional pueden resumirse en las siguientes; Decreto 3783 de 2013, por el cual se establece a evaluación de desempeño laboral de los docentes y directivos regidos por el estatuto docente 1278; Decreto 1075 de 2015 como único reglamentario del sector Educación; Decreto 1577 de 2017 que modifica artículos del decreto 1075 en lo relacionado con el Índice Sintético de Calidad Educativa -ISCE- y el Mínimo de Mejoramiento Anual -MMA- de

las Instituciones Educativas. A pesar de todo, la Fecode no baja la guardia, para el año 2015 se realizó un paro de 15 días que culminó con un acuerdo que prometía nivelación salarial para docentes y modificación de la evaluación de ascenso; luego, en el 2017, luego de un paro nacional de 37 días, docentes y representantes del Gobierno Nacional firman acuerdo compuesto por 22 puntos -que además incluyó el compromiso de reponer el tiempo de paro- con el que culminó el cese de actividades.

En el año 2018, la Fecode continuo con su oposición al gobierno y a sus políticas con movilizaciones y paros de 12 y 24 horas, manifestando la inconformidad por el incumplimiento en algunos de los acuerdos pactados en 2017, sin embargo, el Gobierno saliente del presidente Juan Manuel Santos Calderón, radica un proyecto de ley ante el Senado de la República -proyecto 057- con las pretensiones de modificar la ya mencionada ley 715 de 2001; ante esta iniciativa del Gobierno, la Federación con una junta renovada, recién posesionada, realizó el anuncio de un cese de actividades indefinidas en caso de no retirarse dicho proyecto, ante lo que el nuevo Gobierno del presidente Iván Duque Márquez cedió y lo retiró, convirtiéndose en el primer logro de la nueva junta directiva que tiene por delante grandes retos en la defensa de la educación pública Colombiana.

Referencias bibliográficas

- Bocanegra, H. (2009). Los maestros colombianos como grupo de presión 1958-1979. *Diálogos de saberes*, (30), 61-88. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3224472.pdf>
- Bocanegra, H. (2013). El sindicalismo docente en el contexto socio laboral de Colombia: el estado del arte. *Diálogos de saberes*, (38), 27-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4696215.pdf>
- Central Unitaria de Trabajadores, CUT. (2018). La CUT ratifica la inconveniencia de la adhesión de Colombia

a la OCDE. (Informativo CUT #127). Recuperado de <https://cut.org.co/la-cut-ratifica-la-inconveniencia-de-la-adhesion-de-colombia-a-la-ocde/>

- Cifuentes, M. y Camargo, S. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 7(2), 26-37. Recuperado de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1097>
- Congreso aprobó ingreso de Colombia a la OCDE. (14 de Noviembre de 2018). *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/economia/congreso-aprobo-ingreso-de-colombia-la-ocde-articulo-823478>
- Congreso de Colombia. Ley de instrucción pública. Ley 39 de 1903. Diario oficial año XXXIX. N 11,931. (30, OCTUBRE, 1903)
- López, M. (2009). Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina. Colombia. Recuperado de <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/5658/Lopez.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Ministerio de educación Nacional de Colombia, MEN. (2016). Revisión de las políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Ocampo, J. (1993). Reforma Educativa Colombiana. *Planeación y desarrollo*, 24(3), 207-217. Recuperado de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/RevistaPD/1993/pd_vXXIV_n3_1993_art.1.pdf
- Pulido Chaves, O. (2008). La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación. El Estatuto Docente. Serie: Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas No. 31 Buenos Aires. CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/argentina/lpp/fecode.pdf>
- Pulido Chaves, O. (2011). El sindicalismo docente en Colombia y la Federación Colombiana de Educadores (Fecode). Recuperado de <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/5653/315%20cap%2017%20Orlando.pdf?sequence=3>

FECODE 1959 2019 DE LOS ORÍGENES



Elkin Jiménez Díaz

Exdirectivo de ADIDA. Director del Correo Pedagógico del CEID, ADIDA

En la semana del 20 al 25 de marzo, la Federación Colombiana de Educadores, hoy Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, celebra y conmemora sesenta años de fundada y de existencia en la vida sindical, educativa y política del país.

La fecha exacta no ha sido precisada, ya que si nos atenemos a las fuentes de la misma organización, por ejemplo, el periódico *El Educador Colombiano*, de Marzo de 1.978 en su página cuatro y bajo el título, «FECODE 20 años de lucha» se ubica el 22 de marzo como la fecha «de origen» la cual es ratifica-

da en el congreso de Bucaramanga en 1.982, año también de los comienzos del «Movimiento Pedagógico» y consignada en el folleto de las conclusiones de este evento en el apartado de las proposiciones. En los últimos años y en publicaciones se afirma que la fecha es el 24 de Marzo, en lo que si no hay duda es en que su personería jurídica fue otorgada por el Ministerio del Trabajo de la época (no Ministerio de Protección Social), el seis de agosto de 1.962, cuatro años después de haberse iniciado su organización práctica y haber desarrollado acciones de fortalecimiento y de exigencias gremiales,

mediante la resolución 01204, estando en la Presidencia Adalberto Carvajal Salcedo, en el Gobierno de Guillermo León Valencia.

“Los sindicatos y asociaciones del magisterio ya fundados, comprenden que la lucha reivindicativa local, era fácilmente reprimida y controlada por el Gobierno, volviéndose necesaria la coordinación nacional, idea que surgió de Ceneducadores, Centro Nacional de Educadores, (todos se creían el centro). ADE, Bogotá, ADEC, Cundinamarca, en agosto de 1.958 y que debería conducir a la creación de La Asociación Nacional de Educadores”¹

Pero el interés por una organización nacional, surge en el gremio, desde el primer congreso pedagógico nacional de 1.917. Idea que se aplaza y pospone debido entre otras causas a que la política del país estaba dominada por lo que se llamó La Hegemonía conservadora”, que con la Constitución de 1.886 y los postulados de la iglesia católica, hacían imposible cualquier brote democrático, independiente, de ideas y organización. (Y creo que todavía).

En los años treinta y después de cuarenta años de oposición, retornaron los liberales al poder con Enrique Olaya Herrera y su Gobierno de “Concentración Patriótica Nacional”; el Ministerio de Educación, en julio de 1.934, citó a la Conferencia Nacional del Magisterio en Bogotá, al estilo del Congreso de 1.917 y allí se discutieron puntos como, los de organizar al magisterio en una Confederación Nacional, el asunto de la salud y la higiene en la escuela, la protección de la infancia, la creación de una escuela primaria nacional y el tratamiento al analfabetismo.

Este Gobierno liberal expidió la ley 83 de junio de 1.931, “sobre sindicatos” y en la primera administración de Alfonso López Pumarejo se institucionalizó, desarrolló y consolidó el sindicalismo.

La reforma constitucional de 1.936 que tuvo tres grandes propósitos: democratizar el país, realizar una mayor

intervención del Estado y la laicización de la Educación y la Cultura, fue el entorno en el que el Ministro Darío Echandía, aplicó enmiendas a la Educación, las que suscitaron airadas reacciones por parte del partido conservador, la iglesia y amplios núcleos magisteriales, ya Ospinistas, Alzatisistas o Laurianistas.

Estos núcleos de educadores, reaccionaron en todo el país, contra las políticas del Ministerio, y fue la convocatoria al examen de calificación a fines de 1.936 lo que originó otro intento de organización nacional, en una Confederación. El llamado a esta evaluación fue el punto de mayor convergencia para la concreción de aquel proyecto organizativo gremial.

En Antioquia, La Confederación al parecer tuvo poco éxito, pero sí logró interesar a algún núcleo de maestros y nombrar directivos, entre los que se encontraban: Don Gabriel Restrepo Moreno, Absalón Guzmán, Francisco Moreno y Jesús Sánchez. Una de sus primeras acciones fue el envío de un telegrama al Ministro Darío Echandía, anunciándole la constitución de la organización y haciendo el pedido de reconsideración del examen de Estado.

El movimiento anti-examen se extendió por todo el país y alcanzó a reunir un Congreso del Magisterio con dos representantes por departamento”, con el fin de unificar el esfuerzo para obtener del ministerio algunas variaciones al decreto 1602 de Julio de 1.936, sobre escalafón y en lo referente a los exámenes.²

La discusión interna y la presentación del examen por un gran número de educadores, no sólo dividió al gremio en sus propósitos de unidad, sino que fue una de las causas de la extinción de esta organización, “el movimiento de los maestros rebeldes, fracasó, en Antioquia, hubo destituciones”.

Otro intento de Organización Nacional por parte de los maestros, se dio años más tarde, durante la dictadura del General Gustavo Rojas Piniella, cuando éste convocó La llamada

ANAC, Asamblea Nacional Constituyente y la representación del magisterio fue asignada a la Profesora Berta Díaz Granados, de la costa Caribe lo cual no satisfizo al grupo de profesores antioqueños que había hecho todo lo posible por ganarse esta designación, entre los que se encontraban, José María Rodríguez Rojas, Pedro J. Garcés y Justo M. Jaramillo Giraldo. Los deseos de figuración y protagonismo de estos dirigentes eran inmensos, política y burocráticamente, al principio dijimos, que cada regional consideraba que debía ser el centro, y en esa tónica, deciden hacer contacto con otras organizaciones de docentes del país y convocan a un congreso nacional en la ciudad de Medellín, con el objetivo, entre otros, de fundar una Federación de Educadores Colombianos.

Este plausible intento de organizar al gremio de primaria en una Federación Nacional, no contó con el tiempo propicio ya que no todos los sindicatos regionales apoyaban la dictadura y más bien vivían el momento de oponerse al régimen, acatando y sustentando los llamados de la UTC y de la Iglesia, además del desarrollo cuantitativo y cualitativamente desigual de las organizaciones departamentales. Viene luego, El llamado FRENTE NACIONAL, un pacto bipartidista de alternancia excluyente en el poder, entre liberales y conservadores y es en este período donde se funda FECODE.

Los partidos tradicionales deciden pactar el manejo del Estado y del Gobierno, después de haber sostenido y alentado una lucha fratricida entre colombianos que costó la vida de miles de obreros, campesinos y gente del común. Se implantó el Estado de Sitio y se acordaron derechos políticos sólo para los “dos partidos históricos”. En la esfera laboral, se da un desmesurado crecimiento del número de trabajadores al servicio del Estado, hay una elevación significativa de la sindicalización y el renacer de la lucha reivindicativa lleva a la realización de movimientos huelguísticos en varios sectores de trabajadores.

Después de este necesario recuento historiográfico sobre lo que ha sido el espíritu y la necesidad de organización de los docentes de primaria, llegamos a puerto FECODE, y hay que decir que los educadores de secundaria estaban agrupados en ACPES y los de enseñanza técnica en ANDEPET. Nosotros éramos “*los maestros*” los demás eran profesores o catedráticos.

Tres hechos fundamentales ocurren en 1.959: la Revolución Cubana, la fundación de La Federación Colombiana de Educadores y el relevo de los directivos que políticamente siempre le habían servido al partido conservador, por otros de estirpe político-liberal. Estos acontecimientos de una u otra manera tuvieron influencia en la sociedad en general y en la vida del magisterio en particular.

Los maestros colombianos realizaron el congreso constitutivo de La Asociación Nacional de Educadores del 21 al 25 de Marzo en el salón de La Asamblea de Cundinamarca, siendo inaugurado por el Presidente de la República, Alberto Lleras Camargo, en el Teatro Colón de Bogotá.

El Presidente Lleras Camargo exaltó la labor del magisterio en el país, y dijo, “Debo limitarme a expresarles en forma breve, pero profundamente sincera, mis mejores votos porque este congreso, contribuya a fortalecer los vínculos de las distintas asociaciones de institutores y de todos ellos entre sí”³

El temario incluyó puntos como, necesidad y alcances de la Asociación Nacional de Educadores, estado de la educación en Colombia, nivel cul-

tural del magisterio, análisis de los programas de la educación primaria, consideraciones acerca del niño, situación económica del magisterio y el plan quinquenal de educación, entre otros temas.

El primer comité ejecutivo estuvo conformado por: José de J. López, como Presidente, Eufrasio Ospina O., Vicepresidente, Antonio Turriago, Secretario General, Héctor Mesa, Tesorero, Augusto Romero Díaz, Fiscal; la Secretaría de Educación, estuvo a cargo de Aura del Río González, José M. Perlaza, Secretario de Organización y el Doctor Mario Farfán Otálora, Asesor Jurídico, quien fuera primer Presidente de la ADE.

Anoto que a este primer congreso de educadores en el ámbito nacional no asistió La Asociación de Institutores de Antioquia, ya por su ego localista, ya porque el gobierno local no concedía los permisos correspondientes.

El mes de Agosto de 1.961, marca el inicio de las primeras relaciones de los maestros de Antioquia con FECODE, ya que fueron nombrados como Delegados principales al III Congreso de la Federación, Don Luis Pineda Echavarría, Don Adán Herrera y la Señora Idalia Chávez, “los cuales debían traer informe completo, pero en manera alguna estaban autorizados para afiliarse a la Asociación de Institutores a la Federación Nacional de Educadores”⁴

La afiliación a FECODE se dio un año más tarde, en 1.962, después de llenar los requisitos: “copia del acta pertinente donde se autoriza el acto de

federarse, cuota de admisión de \$100 (cien pesos) y pago anual de \$1.00 (un peso) por cada afiliado”⁵

Sobre el Congreso constitutivo de la Federación en 1.959, su primer asesor, Guillermo Mojica, en un ensayo titulado “La restauración del alma nacional en una ideología de reconstrucción social: el legado histórico del maestro, basado al parecer en el Boletín Sindical y Pedagógico de FECODE, nos da a conocer la plataforma inicial aprobada en dicho evento: “La FECODE será un símbolo de conquista que representa las fuerzas unidas de los maestros en defensa de la educación del pueblo colombiano y de los derechos y dignidad del maestro”.

La FECODE estará libre de toda influencia o coacción que interfiera con el libre y democrático desarrollo de sus actividades (...) y declara su independencia total de las influencias políticas, partidistas, confesionales o paternalistas; la FECODE intensificará su lucha tesonera para que se cumpla el precepto constitucional que señala que “la educación en Colombia será gratuita y obligatoria”; propugnará por un efectivo acercamiento y alianza en sus luchas reivindicativas con las grandes masas obreras y campesinas”; afirma su rechazo enfático a los sistemas educativos elitistas y antipopulares que crean una sociedad de privilegios para grupos y personas”; “declara su indeclinable propósito de colocar al magisterio en el justo sitio que le corresponde dentro de la comunidad nacional”⁶ Hasta aquí, el valioso aporte de Guillermo Mojica.

La primera actuación internacional de la Federación fue en la ciudad de Lima donde dio a conocer los planes de organización y de lucha del gremio en Colombia.

“Cuando Adalberto Carvajal llega a FECODE, esta no tenía personería jurídica y por supuesto no había sido reconocida “legalmente”, lo que se dio, como consignamos antes, en agosto de 1.962”. A partir del nombramiento de Carvajal Salcedo, este se propone posicionar y “vender” la

...“FECODE será un símbolo de conquista que representa las fuerzas unidas de los maestros en defensa de la educación del pueblo colombiano y de los derechos y dignidad del maestro”...

sigla y fuerza de FECODE. Los departamentos beligerantes eran los de la Costa, Cundinamarca, Santander, Nariño y Caldas; un evento de la organización era prácticamente un congreso de la UTC, ya que varios dirigentes regionales de ésta, eran presidentes de las filiales de FECODE.⁷ “Comprender entonces, la primera etapa, que va desde la fundación hasta el primer paro nacional en 1.966, requiere analizar en gruesas líneas, las políticas del Frente Nacional y sus repercusiones en el país”⁸

El llamado Plan Neiva fue difundido profusamente por todos los medios de comunicación, durante 1.963, ya que fue el primer intento por unificar puntos reivindicativos de carácter nacional, con perspectivas de generar un paro de la misma dimensión. El Presidente de la Federación en ese momento, Eufasio Ospina, explicó dicho plan a los maestros antioqueños, en asambleas realizadas en los salones de ASA (Asociación Sindical Antioqueña) de la cual era miembro ADIDA, se pretendía fundamentalmente presentar coordinadamente y en las mismas fechas los pliegos de solicitudes, a los mandatarios regionales y hacer al mismo tiempo concentraciones y actos similares en todos los departamentos.

Los pliegos fueron presentados al Gobierno de Guillermo León Valencia, quien, como los gobiernos regionales, no actuó con entereza frente a la situación del magisterio, el cual anunció su primera huelga para el ocho de agosto de este mismo año.

En marzo de 1.966, en plena campaña electoral para corporaciones públicas, FECODE, decide adelantar su sexto congreso sindical entre el 4 y el 8 de este mismo mes, decretando e iniciando el paro nacional que tuvo una duración de 23 días, ni Guillermo Valencia, ni el ministro de educación Daniel Arango pudieron sortear la situación.

El periódico El Colombiano expresaba, “Paro Nacional de educadores (...) 75.000 maestros de primaria cesan actividades. Decretado a las cuatro de la mañana por el sexto congreso.

“Los \$25.000.000 ofrecidos por el gobierno sólo alcanzan para un reajuste entre \$38 y \$40 por maestro”⁹

“Doce mil maestros desfilaron ayer en la capital, del parque Santander a la Plaza de Bolívar, presentaron saludo a los huelguistas de hambre en las gradas del capitolio y luego ofrendaron a Simón Bolívar, una corona de laurel. Adalberto Carvajal, le leía a los educadores, “Humillados y Ofendidos”, de Fedor Dostoyevsky”¹⁰

“En desarrollo de la huelga, Carvajal, organizó en Bogotá, el 22 de Marzo una espectacular “marcha del silencio”, en la cual participaron aproximadamente 20 mil educadores. Los maestros vestidos con trajes negros u oscuros, marchaban en forma lenta y silenciosa por las calles de la ciudad, hasta llegar a la plaza de Bolívar, querían simbolizar así el abandono en que, a su parecer, los tenía el gobierno”.¹¹

Una delegación de Antioquia estuvo presente en este inolvidable acontecimiento.

El silencio se rompió con tres únicas expresiones: ¡Viva Colombia! ¡Viva el magisterio! ¡Viva FECODE!

Desde el Primer Congreso Pedagógico Nacional realizado en 1.917, reseñado anteriormente, no se daba cumplimiento a la ley 62 de 1.916 que los ordenaba cada cuatro años y por esto los directivos de la Federación le propusieron al nuevo Presidente, Carlos Lleras Restrepo, la necesidad de un nuevo evento de este tipo.

Para saber del evento, se puede consultar además de las fuentes de FECODE, a Víctor M. Cristancho P., autor de la ponencia oficial de FECODE, sobre la Política Educativa Nacional, en su obra “Proceso Educativo y Docente”, Editorial Colombia Nueva Ltda., 1984 y a Laureano Coral Quintero en “Historia del movimiento sindical del magisterio” Bogotá, Fondo Editorial Sur América, 1.980.

En este mismo año de 1.966, se vive uno de los acontecimientos más relevantes y significativos en la histo-

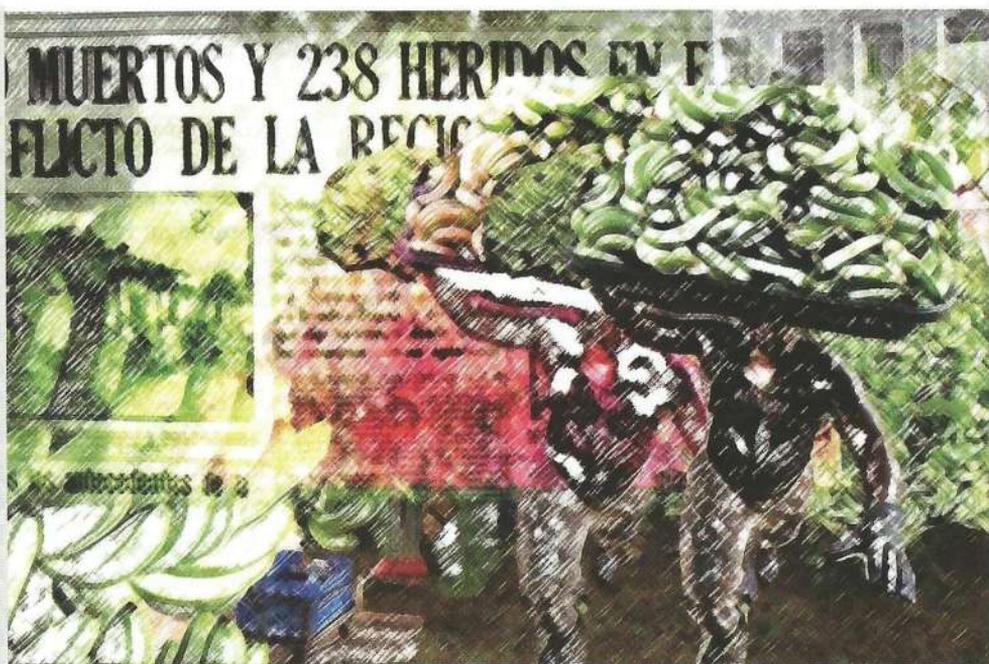
ria del magisterio colombiano, La Marcha del Hambre, iniciada por los maestros del Magdalena, realizada desde Santa Marta hasta Bogotá entre septiembre y octubre, en la que recorrieron 1.620 kilómetros en 33 días. Afortunadamente existen registros de todo tipo sobre esta recordada y maravillosa gesta.

Medellín fue escogida para el primer congreso extraordinario de la Federación en el año de 1.969, el cual fue inaugurado en el Teatro Lido, en el parque de Bolívar, al cual se dieron cita todas las organizaciones filiales, la coordinación estuvo dirigida por Don Luis Alzate Arenas, dirigente de ADIDA y la secretaria fue desempeñada por Doña Blanca Camacho, de FECODE.

“El congreso acogió un documento titulado, “Historia del Magisterio”, el cual resumía el proceso organizativo, las luchas adelantadas, fijaba unos “objetivos máximos” de metas y aspiraciones populares y unos “objetivos mínimos” que contenían las reivindicaciones inmediatas del gremio. Se aprueba en esta reunión nacional, avanzar e integrar los aspectos económicos y sindicales, a los educativos y sociales”.¹²

Notas

- 1 El educador colombiano, Marzo de 1978, p. 4
- 2 El Heraldo de Antioquia, Medellín, 8 de septiembre, 1936, p. 3
- 3 El Siglo, Bogotá, marzo, 22 de 1.959, p. 8
- 4 Libro de Actas de Junta Directiva. Acta N° 8, Medellín, 17 de Agosto de 1961, Archivo Asociación.
- 5 Libro de actas, acta N°5, Medellín, Noviembre 1.962, Archivo Asociación.
- 6 Material en mimeo (mimeógrafo) Archivo EJD
- 7 Adalberto Carvajal, una vida, muchas luchas, Carlos O Pardo, Pijao, Editores, p. 27.
- 8 El Educador Colombiano, Ibid. p. 4.
- 9 El Colombiano, Medellín, 7 de Marzo, 1966, p.1.
- 10 El Colombiano, Medellín, 18 de Marzo, 1.966, págs., 4 y 22.
- 11 Lozada, Rodrigo y Gómez Buendía, Hernando, “Organización y Conflicto”, CIID, 1984.
- 12 Magisterio Antioqueño 1.900-1.980, Gloria Estrada P. y Elkin Jiménez Díaz, Impresión, Litoarte, Ltda. Medellín, 1983.



LA MASACRE DE LAS BANANERAS: UN FARO DE LIBERTAD EN LA LUCHA DEL MAGISTERIO

Sentirse libre es ser indiferente a las penas, a las esperanzas a las privaciones a la vida misma, es hallarse dispuesto a sacrificar a los hombres por una causa, la libertad, significa que los instintos viriles, los instintos alegres de lucha y de victoria predominan sobre los demás instintos; El hombre libre y mucho más el espíritu libre, pisotea ese especie de bienestar; El hombre libre es guerrero y no se olvida de los muertos por las causas justas!

F. Nietzsche.



Elkin Palma Barahona

Miembro del equipo CEID Magdalena

Desde que los maestros agremiados degustamos el primer trago amargo de la constante indiferencia estatal por la educación pública, desde ahí esos mismos maestros comenzaron a barrer la historia de nuestro país para encontrar luces que replicaran las ansias de justicia y libertad, que permitieran argumentar el accionar de un gremio que nació con el antepuesto estigma de belicoidad por los gobiernos. Ahí estamos

recogiendo banderas los maestros, ya nuestra brazada no nos alcanza porque hay banderas tan grandes y tan insignes para la historia que aun pendulean en el firmamento de la injusticia de este país, por eso a quienes nos abruma las injusticias y quienes nos asomamos a esta realidad espinoza como insinuando un liderazgo social, aquí estamos de pie los maestros cumpliendo todo los años del tiempo en esta lucha por los valores superio-

res de la vida y no por que tengamos más conciencias que nuestros compañeros, de otros gremios sino porque hemos entendido el verdadero sentido de morir por la libertad y la dignidad del ser humano.

La matanza de las bananeras es el faro que ilumina el aguerrido ímpetu magisterial en estas seis décadas de Fecode, es un símbolo de lucha, de esa batalla que hoy hemos emprendido contra ese mismo poder corrupto que jamás le ha temblado la mano para blandear el látigo contra el dorso desnudo de los desposeídos. Cada bala atornillada en la piel de los trabajadores bananeros de aquel 5 de diciembre de 1928 representa un derecho victorioso y resarcido para quienes aún empuñamos la bandera del magisterio colombiano. Este es el verdadero inicio de las luchas en este país, es el despertar a una realidad política apócrifa que señala que lo que la oligarquía defiende va más allá de las fronteras terrestre y marítimas, el régimen de Abadía Méndez se sintió avergonzado y a la vez obligado a masacrar a los trabajadores bananeros, para que este país no fuera invadido por los marines americanos que estaban dispuesto a defender sus intereses, la United Fruit Company, no dejaba regalías, pero si protegía un embargo, igualito que ahora, la United Fruit Company no pagaba impuestos relevantes, igualito que ahora, la United Fruit Company, no abarataba los costos de producción, igualito que ahora, la United Fruit Company, maltrataba a los trabajadores, igualito que ahora, la United Fruit Company, no escucha a los trabajadores y los amenaza igual que ahora, solo que ahora estamos más embargados, que le hemos abierto las puertas a más de una United Fruit Company que nos persiguen por defender nuestros derechos y los de los niños.

La lucha no la debemos proyectar hacia los frentes visibles del poder, o por lo menos a quienes cumplen las órdenes para colocar los camuflados con las botas cambiadas a los civiles caídos, ellos no son los verdaderos estafadores históricos de las voluntades populares, ellos son de nuestra clase solo tienen un grado mayor de alienación.

Hoy luchamos al compás de muchas masacres, porque existen decisiones de este poder corrupto que ameritan muchas balas en nuestro pecho para defender nuestros derechos.

Reivindicar la masacre de las bananeras es reivindicar la vida, la misma que este magisterio a defendido cuando defiende la educación como única herramienta de progreso para los mas desposeídos de este país. Aquí no se hace apología a la sangre. No se hace apología a la muerte, solo se busca resarcir la berraquera de un pueblo que tuvo el coraje de soportar la muerte antes que perder su dignidad.

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° 60-32 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

María Cristina Drozco 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
Sincedejo

Luz Adriana Castañeda
3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

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

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

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

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

Librería Internacional
Calle 5 N° 24A-91 Primer Piso
Manzana del Saber
3102236/31117573032 - 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

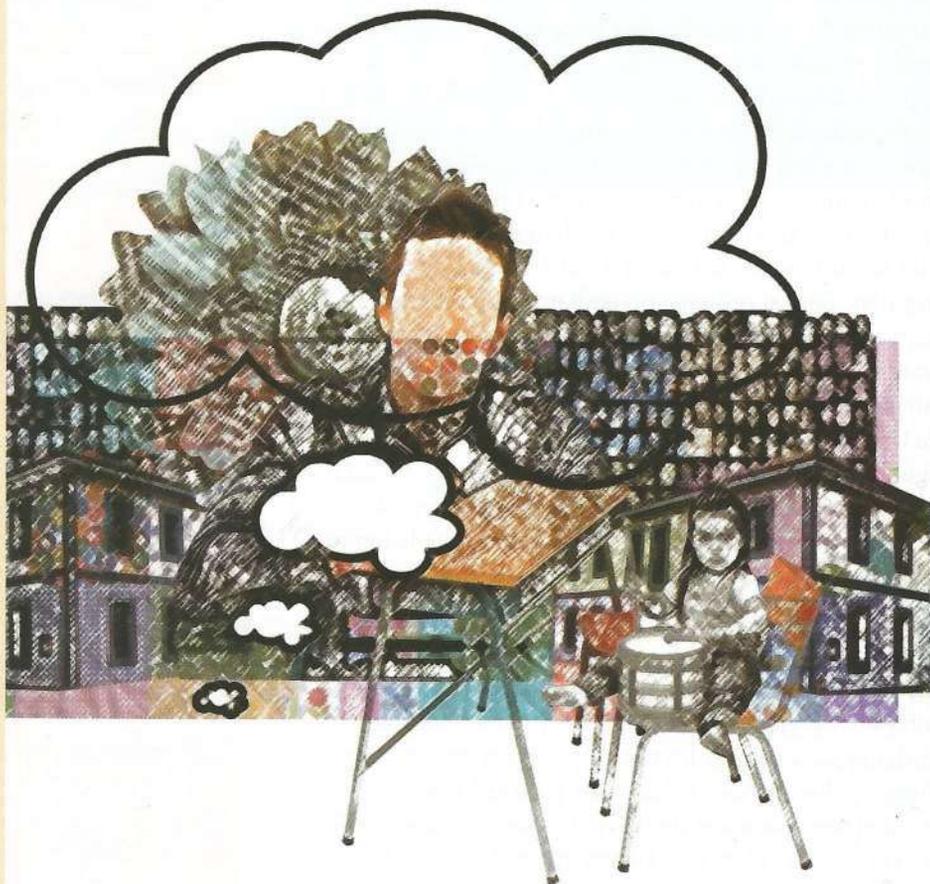
Librería Universidad de Medellín
Carrera 87 No 30 - 65 Bloque 12
3405451 - Medellín

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

FECODE

Y LA MEJILLA DEL DOLOR EN SUS PRIMEROS 60 AÑOS



Israel González

Docente del Distrito. Miembro del equipo de Derechos Humanos de Fecode

Fecode es una organización en la que, como se verá en el transcurso del escrito, no oculta el hostigamiento, la agresión, el dolor y hasta el aniquilamiento de que ha sido víctima por parte del Estado, de agentes e instituciones públicas y privadas de la sociedad. Esos hostigamientos acompañados de estigmatización, desprecio, amenazas, exilio, desplazamiento forzado, desaparición forzada, persecución y homicidio han creado angustia, estrés, depresión, pánico, fobias,

ansiedad y crisis en la salud mental y somática del gremio, sus familias, los estudiantes y sin duda la educación pública estatal. De ahí la pertinencia de esta reflexión en los primeros 60 años de la Fecode.

Los gobiernos de Colombia, a lo largo y ancho de la historia, han recurrido a organismos multilaterales para que les digan qué deben hacer, cómo, con quiénes, para qué, cuándo y con qué. Eso hace parte de la dependencia o de la “segunda colonización” y de la falta

de salvaguardia de la soberanía nacional. La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos “sólo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios.” En 1930, por ejemplo, vino la misión Kemmerer; en 1950 Currie, la Cepal en 1954 y 1958, Le Bret en 1955, Chenery en el decenio de 1980 y luego, en el campo escolar, la Misión Alemana, la española, la mexicana y en 2002 la Misión Alesina, tan solo por citar algunas. Esta última misión entregó 8 estudios sobre: educación pública, descentralización, banco Central, presupuesto, división de poderes, crimen y prevención de este, provisión de servicios sociales, sistema electoral y de partidos.

Dicha Misión, dirigida por el profesor de la Universidad de Harvard, Alberto Alesina, recomendó al agónico gobierno de Andrés Pastrana y, de facto, al naciente gobierno del “Estado comunitario”, “quebrarle el espinazo” a la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación- Fecode. Y quebrarle el espinazo era acabar con su estructura organizativa, con la autonomía y la libertad, deslegitimar el discurso contrahegemónico, desprestigiar la acción pedagógica y laboral del docente, denunciar sus justas reclamaciones salariales y prestacionales, someterlo a la adopción de las políticas educativas neoliberales, desarraigarle su saber pedagógico, cuestionarle las prácticas democráticas, acallar e intentar someterlo a la obediencia y al silencio ante la injusticia social y desconocer su rol como líder social, como intelectual y como trabajador de la cultura.

Ejercitando la memoria recordamos que entre 1995 y 2005, lapso en el que se inscribe la intervención de Alesina, en el país se registran más de 1000 masacres y las Farc-EP, en 2002, llegan al pico máximo de acciones contra: la fuerza pública, estaciones de policía, iglesias, infraestructura y pueblos arrasamiento de pueblos. Ha sido la década más violenta que ha vivido el país: “...por lo menos el 60% de las víc-

timas del conflicto armado de más de 53 años se produjeron en esa década” (Ávila, 2019, p. 24) según la Unidad para las Víctimas año 2017. Las organizaciones sindicales no escaparon a este ramalazo. En el magisterio las cicatrices se avizoran en el homicidio selectivo, la desaparición forzada, el exilio, la judicialización, la prisión, el desplazamiento forzado, la retención y descuento de salarios por participar en paros y jornadas de movilización. No en vano, el gobierno del “Cambio

las violaciones a la vida, a la libertad e integridad de sus afiliados, entre 1979 y el 30 de noviembre de 2016, fue de 6141 casos (2601 mujeres, 3540 hombres) ocupando las amenazas el 51.78% (1450 mujeres, 1730 hombres); desplazamiento forzado 25.22% (848 mujeres, 701 hombres); homicidios 16.27% (206 mujeres, 793 hombres); desaparición forzada 1.27% (11 mujeres, 67 hombres); atentados con o sin lesiones 0.80% (10 mujeres, 39 hombres). Acompañan esta baraja de

...En el magisterio las cicatrices se avizoran en el homicidio selectivo, la desaparición forzada, el exilio, la judicialización, la prisión, el desplazamiento forzado, la retención y descuento de salarios por participar en paros y jornadas de movilización...

para construir la paz”, contrató, con la referida misión, un estudio sobre el crimen y la prevención, dado que al finalizar el gobierno de Pastrana Arango se estaban produciendo 67 homicidios por cada 100.000 habitantes.

Ahora bien, en lo afín a los crímenes de sindicalistas, según las noticias judiciales del El Espectador (enero 21 de 2009), “cuando comenzó el gobierno del presidente Álvaro Uribe en 2002, el número de crímenes denunciados era de 99 al año” y al finalizar su gobierno fue de 33 por cada 100.000 habitantes. Entretanto, en ese mismo periodo, de acuerdo con la fuente, la cuantía de homicidios de maestros se redujo en un 78%, al pasar de 97 en el 2002 a 21 en 2008. En lo atinente a Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación los datos del Sistema de Información de Derechos Humanos de Sinderh (Escuela Nacional Sindical, 2019), evidencian que

violaciones a la vida, a la libertad e integridad de los docentes: la detención arbitraria (125 casos), el hostigamiento (91 casos), el secuestro (40 casos), tortura 22 casos, allanamiento ilegal (7 casos), el homicidio familiar (1 caso) y el exilio.

Más allá de las reivindicaciones laborales

Lo que no reportan los informes de 2002 en adelante es que se suma otra forma de ataque a los trabajadores de la educación que podríamos denominar violencia psicológica, materializada en: infundir miedo, amenazar, perseguir, secuestrar, desplazar, exiliar, silenciar y hostigar, para acallar las voces de quienes, además de ejercer el riesgoso trabajo de la docencia, apoyamos procesos reivindicativos de organizaciones populares, movimientos estudiantiles, barriales y liderazgo comunal.

En investigaciones que han buscado analizar la realidad de los docentes, como víctimas del conflicto armado, concurren dos dimensiones específicas: el papel del maestro en la comunidad y la representación que de éste se tiene en el imaginario colectivo incluida la percepción que posee el régimen y los grupos armados. Los educadores colombianos, en ejercicio de nuestras libertades hemos construido diferentes rutas de actuación sindical más allá de las restricciones del Código Sustantivo del Trabajo. “Los educadores sindicalizados no se inscriben con la exclusividad en las reivindicaciones y tareas propias de su escenario laboral. Su visión del mundo laboral implica un escenario complejo donde se entrecruzan diferentes esferas sociales, políticas, culturales y económicas.” (Castaño G. Eugenio y otros, 2015) Dicho de otro modo, las reivindicaciones y el ejercicio sindical se asientan en la articulación de ese entramado. “Su papel como líder social, comunitario, transformador cultural, modernizador, defensor de la constitución de 1991, reivindicador del paro, de los intereses de gremio o dinamizador sociopolítico no están, o no se manifiestan, de forma aislada a su sentido sindical.” (Castaño G. Eugenio y otros, 2015, p. 38)

La gran mayoría de los colombianos, parafraseando contrariamente a lo expuesto en Rayuela, hemos perdi-

do en términos de realidad y ganado en términos de sueño. A Macondo lo ha invadido la fiebre del insomnio, el huracán de las guerras y la hojarasca del narcotráfico. La exuberante Colombia, escribe Ospina, “parece haber perdido la memoria, parece haberse extraviado en su territorio, como esos personajes de Rivera a los que se tragó la selva” (Ospina, 2001, p. 4). La peste del olvido, la locura de la venganza y la ignorancia de nosotros mismos que nos ha hecho incapaces a detener la depredación de la nación humana y las pretensiones de extinción del magisterio. La nación ha estado y sigue estando en peligro con la muerte, secuestro, tortura, desaparición forzada, contra los maestros y las maestras de Colombia, porque si se atenta contra la vida, contra las libertades, contra el pensamiento crítico, contra el disenso, contra los derechos humanos y contra la escuela pública, se está erosionado cada vez más la democracia en su autenticidad. Para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos -CIDH- en 1999, “los números más altos de muertes han ocurrido entre los afiliados a los sindicatos de docentes y los de trabajadores agrícolas”.

Los resultados de los estudios gubernamentales, de organizaciones internacionales y de organizaciones no gubernamentales -ONG- nacionales e internacionales, coinciden en seña-

lar a los sindicatos de docentes como los más perseguidos en el conjunto de organizaciones sindicales. El Observatorio de Derechos Humanos y DIH de la Presidencia, en un informe de los Indicadores sobre derechos humanos y DIH Colombia, concluye: “(...) los maestros sindicalizados continúan siendo el sector más afectado por el homicidio durante 2008 (...)”, cifras que contradicen la antedicha publicación de El Espectador. “Sin la muerte, Colombia no daría señales de vida” (García, 2003, p. 2), adujo el escritor Moreno Durán, “aunque el país está lleno de originalidad y de lenguajes vigorosos” (Ospina, 2001, p. 4), pero el país en este adormecimiento por la fiebre y aturrido por el huracán de la guerra, lo desconoce y es bueno que lo sepa tal como lo viene haciendo Fecode y el movimiento sindical y popular.

La pretensión de “romperle el espinazo” a Fecode ha surtido sus efectos perversos en cuanto a la desmovilización del magisterio, la desafiliación sindical, la desmotivación en las aspiraciones a la dirigencia sindical, el deterioro de la salud física y mental, el desprestigio con base en mentiras, el apoyo gubernamental y empresarial a la conformación de sindicatos paralelos, ocasionando todo eso cicatrices en el espinazo, pero manteniendo intacto el sistema nervioso central y periférico de la Federación. Sin duda, también ha afectado negativamente la práctica pedagógica de los docentes, el aprendizaje de los estudiantes, las relaciones con la comunidad, la deserción escolar y la vinculación de menores en las filas de los combatientes y de grupos ilegales, pues los niños, las niñas y jóvenes son víctimas directas de la guerra, un hecho que necesariamente genera trastornos somáticos, psicológicos, emocionales y afecta el quehacer en el aula de clase, tanto de los educandos como del docente y su relación con los padres de familia.

Y todo esto ocurre porque, como ya se enunció, los grupos armados, la hegemonía y otros agentes de la so-



Fotografía - Alberto Motta

ciudad encuentran, en los docentes, papeles de liderazgo y de voceros de la comunidad ante variadas instancias y circunstancias, incluso frente a los grupos armados. Igualmente son reconocidos, con frecuencia, figuras de autoridad, confidentes y protectores de los menores bajo su tutela. “Estos roles pueden obstaculizar las estrategias de los grupos enfrentados consistentes en atacar a la población civil, sembrar el terror y el caos, y destruir las estructuras de organización social existentes, con el fin de hacerse más fácilmente al control político del lugar donde se encuentran.” (Vélez, P., 2010)

El “efecto dominó”

Las amenazas generan desplazamiento, el desplazamiento puede ocasionar desapariciones, atentados, homicidios, exilio y otras formas de violencia contra la vida, la libertad e integridad de la persona, en el asunto en cuestión de los docentes. La comprensión de esta secuencia es la que por analogía se le denomina “efecto dominó” en el que el mensaje es claro para las demás personas “o callan o les pasa lo mismo”. Pero en una sociedad caracterizada por la *fiebre del insomnio*, el huracán de la *guerra y la hojarasca* del narcotráfico, la corrupción, la pasividad e indiferencia de la ciudadanía, el maestro y la maestra, considerados como modelos de comportamiento, como las persona que saben enseñar y que lo hacen para vivir en la sociedad, que asumen la educación como una dimensión esencial, porque a través de ella, además de aprender a vivir en sociedad también se construye identidad, como individuos y como ciudadanos. El maestro y la maestra que asume su oficio de enseñar como un compromiso político, más allá de un simple empleo, ese sujeto individual y colectivo, pese al desprestigio del gobierno, a los obstáculos para llegar al salón de clase, a la desertión de sus alumnos, a la “desesperanza aprendida”, al chantaje y a la humillación, no renuncia a su oficio, no se resigna ni se deja someter, ni silenciar por más que haya intimidación, estigma, obstruc-

ción, ingratitud, olvido y asesinatos. Es decir que el docente y su organización sindical, no obstante, tantas cicatrices en el espinazo, su médula espinal continúa intacta, el sentido político del que-hacer se sostiene como el horizonte.

Con Fecode ocurre algo similar a lo acontecido a Alicia (Carrol, 1999) cuando se topó rodeada de la obscuridad: apenas avizoraba un largo pasadizo, en el fondo del cual distinguía parcamamente la figura del Conejo Blanco. Ese pasadizo es esta larga historia de violencia, al interior del conflicto ar-

Para Alicia esa era la señal para salir del salón, era la Esperanza, pero había una disyuntiva: la llave era demasiado pequeña para las cerraduras o las cerraduras eran demasiado grandes para la llave. Alicia, como en otras ocasiones, no se puso a llorar, para no ahogarse en el mar de sus propias lágrimas, dio otra vuelta en la habitación y halló una puertezuela más pequeña, detrás de unas cortinas que la ocultaban, probó suerte y esta vez cerradura y llave concordaron perfectamente. Alicia abrió la puerta, se arrodilló y divisó,

...Ese pasadizo es esta larga historia de violencia, al interior del conflicto armado, nos posibilita ver el Sistema Integral de Verdad, Justicia reparación y No Repetición (Ávila A., 2018, p. 20)...

mado, nos posibilita ver el Sistema Integral de Verdad, Justicia reparación y No Repetición (Ávila A., 2018, p. 20), para que éste, a través de la Jurisdicción Especial para la Paz, investigue, esclarezca, persiga, juzgue, sancione las graves violaciones a los Derechos Humanos, las infracciones al DIH, acaecidos en el contexto y razón del conflicto armado interno. Igualmente, para que restaure el daño causado y repare a Fecode como víctima afectada.

También, para que la Comisión de Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición construya la verdad sobre las causas de las violaciones, sus autores, las afectaciones y efectos sobre las víctimas del magisterio anteriormente registradas y las que emerjan en este proceso de construcción de los informes. Dentro del Sistema, la Unidad de Búsqueda de Personas Desaparecidas en el Contexto y Razón del Conflicto Armado hará lo propio en la búsqueda de las 11 maestras y 67 maestros dados por desaparecidos según datos registrados hasta ahora.

nuevamente en el fondo del túnel, no un Conejo Blanco, sino un maravilloso jardín. La Esperanza es la llave para avizorar el maravilloso jardín del sentido de la existencia humana

Fecode, en sus 60 años de existencia, al contrario al episodio de Alicia no queda atrapada en el cerco de la hegemonía del capitalismo de rapiña, del neoliberal, porque ha descubierto a mesa del Sistema Integral de Verdad, Justicia reparación y No Repetición con sus tres patas de cristal y sobre ella una diminuta llave dorada que le permite hacer reconocer a la Federación y a la educación pública estatal como víctima colectiva en el conflicto armado colombiano, pues cerca del 45% de las víctimas del sindicalismo colombiano las ha puesto la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación. El gremio con cerca de 3210000 docentes, 270.000 de ellas y ellos afiliados a Fecode, a través de sus 33 sindicatos filiales, distribuidos el 34% en la zona rural y el 64% en la urbana (Compartir, 2019), siguiendo el ejemplo de Alicia no se dejará ahogar en el mar de sus

propias lágrimas, porque ha hallado una puertezuela más pequeña, detrás de unas cortinas que la ocultaban y esta vez cerradura y llave concordaron perfectamente, para exigir las Medidas de Reparación Integral para la Construcción de la Paz y Garantía de no Repetición, pese a que la arremetida no se detiene. Fecode busca, con esta llave, asegurar para las víctimas del magisterio reparación integral, indemnización, rehabilitación, satisfacción y no repetición. Fecode ha divisado, en el fondo del túnel, no un Conejo Blanco, sino un maravilloso jardín.

En ese maravilloso jardín están los acuerdos firmados entre el gobierno Nacional y Fecode en 2019. El Acuerdo 31 se ocupa de la “Garantía y respeto por la vida” a través del “seguimiento a la atención de los docentes y directivos docentes víctimas de amenazas y desplazamiento”. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), a partir de la firma del Acuerdo, “se compromete a desarrollar un proceso de sensibilización a través de las redes sociales, frente a la labor de los maestros como agentes de cambio y transformación social” (Fecode, 2019)y, “una vez incluido, en el Registro único de Víctimas, el sujeto colectivo Federación Colombiana de educadores, se aplicarán las medidas de reparación y no repetición que determine el Plan Integral de Reparación Colectiva.” (Fecode, 2019)

“La Garantía para el ejercicio sindical” es otro de los acuerdos que atañe a la reparación de Fecode como sujeto colectivo, lo mismo que la “Reparación Integral Colectiva” y la “Escuela como Territorio de Paz”. En cuanto a la Reparación Integral, el Ministerio de Educación solicitará la reactivación de la Mesa Permanente de Concertación con las centrales sindicales CUT, CGT, CTC y Fecode para la Reparación colectiva al Movimiento Sindical (Decreto 624 de 2016), con el fin de acompañar la recolección de información e implementación del proceso de reparación colectiva (a finales de octubre de 2019 quedó

reactivada), así como de la Comisión de la Verdad y Justicia Especial para la Paz”. Fecode, por su parte, “adelantará las gestiones necesarias para surtir el procedimiento de Registro único de Víctimas. Realizado el registro, el Ministerio de Educación y las entidades integrantes del Sistema de Atención y Reparación Integral a Víctimas, “activarán las medidas de reparación y garantías de no repetición, a que haya lugar en el marco de la ruta de atención y el Plan Integral de Reparación colectiva”. En este marco, el MEN “expedirá una directiva dirigida a las entidades territoriales certificadas para resaltar la importancia de la participación de los docentes en los procesos de reparación colectiva y del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición.”

En lo pertinente al punto 34 de los acuerdos, es decir a la “Escuela como Territorio de paz”, el MEN se compromete a contratar con universidades de reconocida idoneidad “un programa de formación do ente sobre sistematización de experiencias pedagógicas, que se desarrollará mediante diplomados de mínimo 140 horas por año...una cohorte en 2019 y otra en 2020”. Los ejes serán: “el docente como sujeto intelectual de la pedagogía, la sistematización como construcción de conocimiento, práctica pedagógica, la publicación de las experiencias y la visualización de sus narrativas.” (Fecode, 2019). Ojalá dentro de esas narrativas quepa en letras el dolor de las más de 6119 violaciones a la vida de docentes ocurridas entre 1986 y 2016, dentro de las cuales 2596 fueron contra maestras, 3523 contra maestros, 990 fueron homicidios, 78 desapariciones forzadas, 49 atentados contra la vida, 3170 amenazas y 1549 desplazamientos forzados (Escuela Nacional Sindical, 2019).

Bueno, le ponemos el cerrojo a esta reflexión parafraseando a Serrat: Y póngase el calcetín, colega mío y mía, y véngase a cocinar el nuevo día. Todo está listo, el agua, el sol y el barro, pero si falta usted en la continuidad de la lucha no habrá milagro.

Bibliografía

- Ávila, A. (2019). *Detrás de la guerra en Colombia*. (Editorial Planeta Colombiana S.A, Ed.). Bogotá DC.
- Ávila A., L. I. y otra. (2018). Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición. In Defensoría del Pueblo (Ed.), *Cuadernos de paz*. Bogotá DC.
- Carrol, L. (1999). *Alicia en el País de las Maravillas*. (Educar cultural recreativa, Ed.). Santa Fe de Bogotá.
- Castaño G. Eugenio y otros. (2015). *Nos hacen falta. Memoria histórica de la violencia antisindical en Antioquia, Atlántico y Santander (1975-2012)*. (Pregón Ltda, Ed.). Medellín.
- Compartir, F. (2019). *Docencia Rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Bogotá DC.
- Escuela Nacional Sindical. (2019). *Sistema de Información de Derechos Humanos*. Medellín.
- Fecode, G. N. y. (2019). *Capítulo Especial de la Mesa Nacional de Negociaciones. Pliego de solicitudes 2019. Acta de acuerdo olectivo*. Bogotá DC.
- García, G. (2003). La patria amada aunque distante. *Universidad de Antioquia*. Retrieved from https://books.google.com.co/books/about/La_patria_amada_aunque_distante.html?id=N_tCYgEACAAJ&redir_esc=y
- Ospina, W. (2001). *Colombia en el planeta*. (Imprenta departamental de Antioquia, Ed.), *Gobernación de Antioquia*. Medellín.
- Vélez, P., A. M. (2010). *Los maestros amenazados con ocasión del conflicto armado colombiano. Perspectiva de la Corte Constitucional*. Universidad Eafit.



Colaboración de Luz Marina Vallejo CEID Risaralda

Memoria Histórica 1988



Memoria Histórica 1998



Memoria Histórica 2008

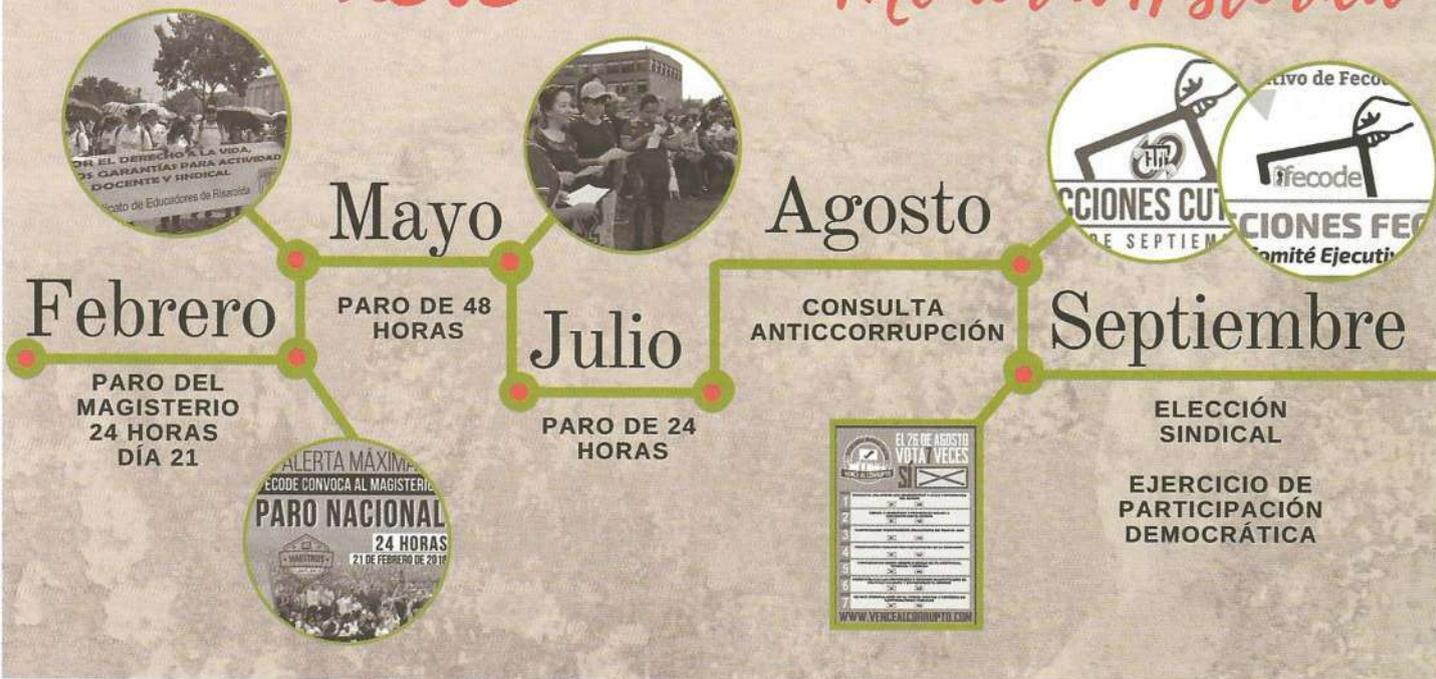


Memoria Histórica 2018



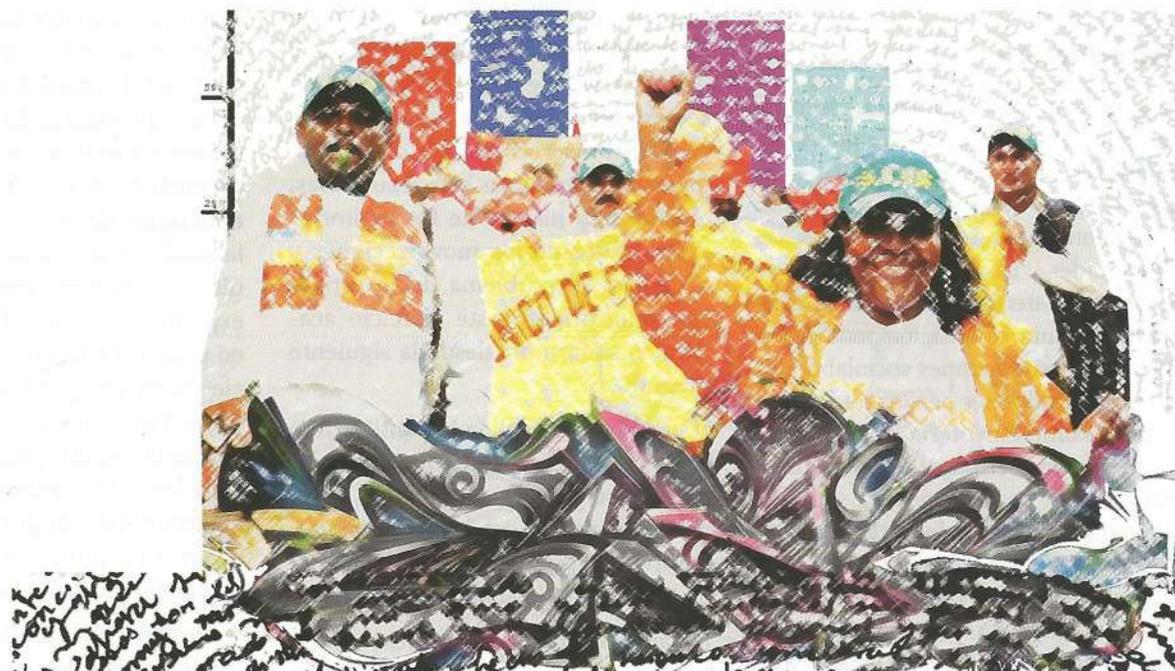
2018

Memoria Histórica



*La formación sindical
oportunidad para
crecer para avanzar!*





Sindicalismo docente, administración pública y la garantía del derecho a la educación en Colombia: un trasegar bicentenario¹



Henry Bocanegra Acosta

Doctor en Sociología Jurídica e Instituciones Políticas, de la Universidad Externado de Colombia. Especialista y magíster en Administración Pública, Escuela Superior de Administración Pública -ESAP. Magíster en Educación. Abogado de la Universidad Libre. Licenciado en Ciencias de la Educación -Especialidad Sociales. Directivo docente e integrante Asamblea de Delegados ADE. Correo electrónico: henrybocanegra1992@yahoo.es

Resumen

Artículo de reflexión producto de ejercicio investigativo que toca la política educativa y la construcción institucional del sector durante doscientos años de vida republicana. Desde una contextualización histórica se precisa el alcance de las luchas del magisterio en el rediseño de la administración pública y la garantía de las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación.

Palabras clave

Sindicatos docentes, administración pública, política educativa, derecho a la educación.

Metodología

El presente estudio es de carácter descriptivo y explicativo, perfilado a partir de un enfoque cualitativo y sociojurídico, fuentes primarias y secundarias. Un trabajo fundamentado en una estra-

tegia metodológica de carácter mixto que hizo necesario recurrir al método histórico, al análisis y la síntesis.

Introducción

Los retos que le corresponde asumir a la sociedad colombiana en materia de política e inversión públicas en educación hace necesario valorar, como corresponde, los relativos avances, las dificultades y las posibilidades que se tienen en materia infraestructura, calidad, cobertura, innovación pedagógico científica y condiciones sociolaborales de los educadores y personal administrativo; complementaria e ineludiblemente estimar el papel de los actores educativos, organizaciones sociales, dirigentes y autoridades públicas en el diseño y rediseño de un ordenamiento institucional desde la cual se le ha pretendido brindar a millones de niños, niñas y jóvenes el servicio educativo y la garantía de un derecho fundamental habilitante de otros derechos sociales. Una educación de calidad se constituye en un anhelo y condición para asegurarle un futuro prometedor a las nuevas generaciones de colombianos, contribuir a superar el atraso estructural y una violencia que limita las posibilidades de progreso y bienestar.

Desde los inicios de la república distintos sectores políticos, intelectuales y gremiales han propiciado debates e iniciativas respecto al rumbo de una educación que permita la superación de atávicas limitaciones culturales y productivas del país. Los sindicatos docentes han jugado su papel en la búsqueda de garantías socio laborales para sus afiliados, pero conviene indagar sobre las iniciativas y luchas, que traspasando los linderos de la lucha sindical por lo laboral, pretendieron materializar los elementos de orden político, normativo y técnico que viabilizaran una administración pública de la educación acorde con los requerimientos culturales y económicos que la sociedad colombiana ha demandado en diferentes coyunturas históricas y establecer una arquitectura institucional que estuviese al servicio de la educación como derecho.

Examinar desde las peculiaridades del movimiento sindical de los maestros sus contribuciones a la organización institucional del sector educativo exige valorarlo en cuanto actor de la democracia y de las políticas públicas sectoriales; desde una contextualización histórica reconocer la dimensión de las problemáticas socioeducativas, el sentido y justeza de los petitorios y el alcance de las movilizaciones y acuerdos. El problema de investigación que orientó este ejercicio académico se formula desde la siguiente pregunta:

¿Qué aspectos, realidades o iniciativas se destacan de la movilización sindical del magisterio colombiano en la materialización de las condiciones institucionales para el ejercicio del derecho a la educación?

La anterior pregunta representa un verdadero reto intelectual que podrá orientar numerosas investigaciones. Tenemos el propósito de contribuir a iniciar esa búsqueda, que seguramente aportará en la línea de hacer más visible las indiscutibles contribuciones del sindicalismo docente a la democracia y a la garantía de los derechos, en un país y en una coyuntura histórica donde se obstaculiza la negociación colectiva, se violentan las organizaciones sociales, se estigmatiza y asesina a sus dirigentes y se asume al sindicalismo no como actor de la democracia sino enemigo de ella.

El artículo se presenta con los siguientes acápite: i) algunos hitos en la construcción institucional del sector educativo colombiano, ii) El emerger organizativo de los docentes en Colombia; iii) el sindicalismo docente colombiano y la lucha por el derecho a la educación; iv) conclusión.

Algunos hitos en la configuración de la administración pública del sector

La organización de la educación hace parte de las políticas tendientes a darle forma a los estados nacionales (Álvarez Gallego, 2010), lo que ha im-

plicado los desarrollos de unos corpus regulatorios sobre los diferentes asuntos de su administración, financiación y definición de los escenarios para la ordenación de la actividad docente y de su configuración como profesión. En este proceso se han generado tensiones respecto a los propósitos educacionales, las formas de gestión y financiación del servicio, las relaciones laborales, entre otros temas. En las últimas décadas América Latina ha experimentado una alta conflictividad en el sector educativo; producto de la ejecución de agendas de reforma no concertadas, los sindicatos docentes han asumido una postura de resistencia a las políticas de mercado y flexibilización laboral que han impulsado diversos gobiernos en varios países de la región (Gentile, 2004).

La ordenación del sector educativo colombiano y de su administración pública ha tenido unos momentos y procesos que se destacan por la incidencia y el valor, conviene destacar algunos:

La introducción del concepto de escuela pública elemental en la Nueva Granada con la declaratoria del Estado de la educación como objeto de “pública utilidad” en la segunda mitad del siglo XVIII (Martínez, Castro y Noguera, 1995, p. 33) fue una decisión progresista reflejo de la Ilustración (Jaramillo, 1980, p. 250). En 1820 el gobierno de Francisco de Paula Santander (1819-1827) implantó por primera vez el concepto de instrucción elemental pública, pero no ordenaba que fuera gratuita, de todos modos, la formación de maestros se convirtió en una prioridad estableciéndose las primeras Escuelas Normales en las más importantes ciudades (Escobar, 1990, p. 13). Santander promovió en 1826 una reforma a la educación secundaria y universitaria desde una fundamentación curricular de mayor contenido científico (Pardo, 1993, p. 34). Esta innovación fue suspendida por Bolívar en 1928. Pero el plan de Santander entró de nuevo en vigor en su segundo gobierno (1832-1837).

En 1840, Mariano Ospina Rodríguez esboza una actualización de programas más acorde con los desarrollos de las ciencias (Jaramillo, 1980, pp. 260 a 263), se da impulso a las Escuelas Normales de Instrucción Primaria. En 1844, despegla la política de “Formar maestros de una manera separada de los alumnos, apareciendo así en el sentido estricto las Escuelas Normales” (Escobar, 1990, p. 13).

En el período federal del liberalismo sobresale el impulso a la educación primaria pública (Jaramillo, 1980 p. 274; Helg, 1987, p. 24). En el marco de los propósitos políticos y educativos del gobierno liberal radical se expide en 1870 del Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP) lo que significó imponer la educación laica, gratuita y obligatoria, y definir la educación como una de las funciones del Estado (Álvarez, 2010, p. 51). A pesar del federalismo, la estrategia educativa desarrollada fue paradójicamente altamente centralizada y dirigida desde el ejecutivo con fundamento en las facultades legales que le dio el Congreso Nacional. Este Decreto Orgánico establecía que la instrucción pública fuese organizada a partir de tres grandes asuntos o competencias: la enseñanza, la inspección y la administración. Maestros, la comunidad y Estado se definían como las instancias constitutivas del proceso educativo (Álvarez, 2010, p. 53). La norma causó el más enérgico rechazo de la Iglesia. Con el DOIP se lograron importantes avances en cobertura, infraestructura y en la práctica pedagógica (Helg, 1987, p. 25).

En contradicción con la referida experiencia, a partir de 1886, las circunstancias político militares, la ruptura constitucional de ese año produjo que la educación y la cultura pasaran a ser controladas por el catolicismo. El Concordato de 1887 – estableció en su artículo 12º (Camelo, 1995, p. 35) que la ‘educación será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica’ y que la ‘instrucción será gratuita y no obligatoria’ (artículo 41 de la Constitución Política de 1886), se obstruyó, en



este período, toda posibilidad de instaurar un sistema educativo moderno. Con la Ley Orgánica de Educación 39 de 1903 culmina la entrega a la Iglesia Católica de la responsabilidad de organizar y dirigir la educación y favorecer la ampliación de la oferta de la educación privada (Álvarez, 1991, p. 54).

Con la Ley Orgánica, los departamentos entraron a pagarles a los maestros, mientras los municipios se encargaron de la construcción, conservación y dotación de las escuelas de primaria, a la nación le correspondió el suministro de útiles escolares (Jaramillo, 1980, p. 280). y se apuntala unas tendencias: degradó de la condición laboral y profesional de los docentes al legitimar la práctica de hacer depender los sueldos de los educadores del consumo de bebidas alcohólicas, o pagarles con cajas de licor (Camelo, 1995, p. 38). Con el Decreto 491 de 1904 se reglamentó ampliamente la referida ley en todos los órdenes, niveles y dependencias de la administración pública. El decreto igualmente estableció las causales y el procedimiento para que los maestros

puudiesen ser suspendidos del servicio a instancia de la Junta Municipal de inspección (Colombia. Ministerio de Instrucción Pública. Decreto N° 491 de 1904).

Constituyó un avance en el lento proceso de construcción de un marco de garantías para el ejercicio de la docencia el establecimiento de la *pensión gracia* (Carlos E. Restrepo 1910–1914) por medio de la Ley 114 de 1913 como una pensión de jubilación especial en favor de los maestros de primaria, modificada y complementada por varias disposiciones posteriores.

El emerger organizativo de los docentes en Colombia

De otra parte, la historia de la educación colombiana presenta unos procesos que tienen relevancia en el conjunto de decisiones y acciones en pro de modernizar el aparato escolar. La reforma constitucional de 1936 (Acto Legislativo N° 1) enfatizó en los principios de educación laica y de intervención estatal e impuso la

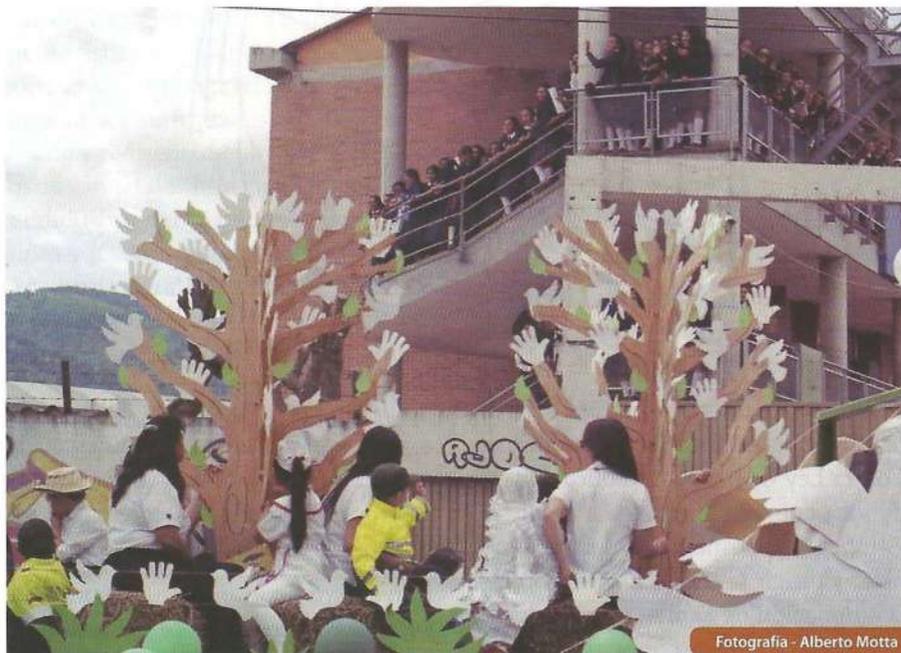
gratuidad en las escuelas del Estado y la obligatoriedad en el grado que señale la ley” (Helg, 1987, p. 161). La Ley 12 de 1934 instituyó que a partir 1936 la inversión pública en educación no podría ser menos del 10%, disposición que tendría relativa efectividad solamente a partir de 1962, con la aprobación del plebiscito que instituyó el Frente Nacional (Alarcón, 2006, p. 7 y ss). A la par, para la educación y el magisterio colombiano la expedición de la Ley 2ª de 1937 (Colombia. Congreso de la República). permitió un

De otra parte, resulta justo destacar otros acontecimientos que ganaron relieve histórico en el referido asunto: la aparición de numerosas organizaciones sindicales docentes en el plano local, departamental y nacional durante las décadas de 1930 a 1960, destacamos: la fundación de la Asociación de Educadores de Cundinamarca -ADEC, en 1937; la Asociación de Profesores de Educación Secundaria -ACPES, fundada en 1942; CENEDUCADORES una organización sindical conformada en 1949 por docentes del

ACPES logró la aprobación de la Ley 43 de 1945, “Por la cual se crea el Escalafón Nacional de Enseñanza Secundaria”. La creación de los Fondos Educativos Regionales, FER (Decreto Ley 3157 de 1968) que permitió asegurar el pago de la nómina docente desde una destinación específica de los recursos girados por la nación, fue el producto de connotadas movilizaciones del sindicalismo docente a nivel regional, la Marcha del hambre de 1966 y dos paros nacionales el de 1965 y 1966 en los que convergieron FECODE, la ACPES y los sindicatos de secundaria de reciente creación: Asociación Nacional de Institutores Agrícolas -ANIA-, Asociación Nacional de Profesores de Enseñanza Técnica -ANDEPET-, Sindicato de Trabajadores y Empleados del Ministerio de Educación Nacional -SINTRENAL; reunidos en el Comité Pro Defensa de la Educación.

Antes que la disposición de los gobiernos, el Congreso de la República o la dirigencia política tradicional para reformar, ajustar o mejorar los mecanismos y responsabilidades en materia de financiación y administración de la educación pública, le correspondió a los sindicatos docentes, en el aludido período, comprometerse con la elaboración de propuestas y movilizarse entorno a ellas, dados los evidentes problemas que afrontaban las entidades territoriales para responder por las obligaciones respectivas en materia laboral y de prestación del servicio.

La solicitud por la unificación del régimen salarial y prestacional de los maestros, ante las diferencias entre los docentes de primaria que dependían de las administraciones departamentales y los de secundaria que dependían del MEN, la controversia respecto a la eficacia del esquema de financiamiento de la educación, las protestas por el reiterado incumplimiento en el pago de los salarios a los educadores, propician un escenario positivo para un ajuste institucional que se materializa con la promulgación de la Ley 43 de 1975, “por la cual se nacionaliza la educación primaria y secundaria” y donde “La educación



Fotografía - Alberto Motta

avance en asuntos relacionados con el régimen laboral y salario mínimo para los maestros, organización de servicio y dotación de infraestructura.

En el plano organizativo gremial son hitos de valor histórico para la educación, el magisterio y la democracia colombiana el primer Congreso Pedagógico Nacional de 1917 con 187 participantes y la Segunda Conferencia Nacional del Magisterio que se realizó en julio de 1934; la importancia de estos eventos radica en el alcance de sus discusiones y propuestas en materia de las reformas requeridas en la administración pública educativa, por los propósitos organizativos gremiales y las iniciativas desplegadas en materia normativa (Helg, 1987).

departamento del Valle; la Asociación de Institutores de Antioquia -ADIDA, fundada en 1951; la ADE, fundada en 1957 y la FECODE, fundada en 1959 como una federación de docentes de primaria (Coral, 1980).

Débiles en sus inicios y con limitada capacidad de movilización y lucha, estas organizaciones, y otras que irrumpieron en el escenario organizativo sindical colombiano, fueron ganando en experiencia y en el despliegue de acciones reivindicativas más visible y de mayor impacto social y político. Importantes reformas a la administración pública del sector fueron direccionadas con el concurso de las organizaciones sindicales del sector educativo. La acción reivindicativa de

primaria y secundaria oficiales serán un servicio público a cargo de la Nación” (Colombia. Congreso de la República). Al respecto Adalberto Carvajal expresó:

La denominada nacionalización de la educación contenida en las leyes 11 de 1960 para la educación primaria, 43 de 1975, para la educación secundaria y el Decreto ley 2277 del 14 de noviembre de 1979 sobre Estatuto Docente... es cierto que significan un relativo ascenso en la financiación educativa, en el aumento del presupuesto asignado a la educación por parte del sector central, en la planificación de salarios y en la estabilidad de los educadores escalafonados... En síntesis, Fecode puede utilizar el criterio de “nacionalización” que tiene la Ley 43 de 1975, normas concomitantes y complementarias como mecanismo de mejoramiento económico y profesional de la educación y ampliación del sistema educativo que corresponde al sector oficial (Carvajal, 1985, pp-64-68).

EL Derecho a la Educación como referente y la lucha del magisterio por las condiciones para su ejercicio

Sin lugar a dudas se ha demostrado como el sindicalismo docente colombiano, representado por FECODE, ha tenido, en números periodos, una incidencia sobre el rumbo de la política educativa (Bocanegra, 2015); corresponde precisar los alcances que ha tenido como organización social en el apuntalamiento de unas condiciones para el ejercicio de la educación como derecho.

El derecho a la educación o la educación como derecho es una noción jurídica, construida teóricamente en un contexto de expansión del capitalismo, de exigencia de una mayor formación humana, de vinculación del conocimiento al proceso productivo y de la irrupción de movimientos sociales en pro de la equidad, la distribución de la riqueza y el reconocimiento de garantías, libertades y beneficios en el campo de la política, la cultura y el mundo del trabajo. La educación como derecho constituye un referente doctrinal y normativo desde el cual se

...El derecho a la educación o la educación como derecho es una noción jurídica, construida teóricamente en un contexto de expansión del capitalismo...

pretende que los poderes y la administración pública viabilicen unas condiciones para que en el mundo real los ciudadanos, en especial los niños, niñas y jóvenes, tengan la posibilidad de desarrollar sus potencialidades, formarse social y profesionalmente desde un ejercicio académico institucional. Un derecho que ha sido objeto de un amplio desarrollo doctrinal, normativo y jurisprudencial en el plano global y nacional, de innumerables trabajos académicos, disertaciones y debates sobre sus principios, posibilidades, tiempos y condiciones para su vigencia.

De todos modos, el interés que se tiene es destacar los alcances de las acciones reivindicativas del sindicalismo docente colombiano, de FECODE en particular, respecto al aseguramiento de unas condiciones para su goce en Colombia. Corresponde reconocer un asunto determinante, la lucha reivindicativa del magisterio colombiano ha estado orientada en la defensa de un sistema público de educación de calidad, que cuente con todas las condiciones que garanticen los principios de accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

La lucha por la gratuidad de la educación en los niveles de preescolar, básica y media, las garantías democráticas alcanzadas en la Ley 115 de 1994 y normas reglamentarias (gobierno escolar, autonomía escolar y curricular, objetivos y fines de la educación, entre otros asuntos), los debates y movilizaciones por la financiación, por una reglamentación democrática de la carrera docente, por el tiempo escolar y una jornada escolar desde la cual se dignifique al educando; por la

incorporación de lo más avanzado del conocimiento científico y tecnológico al quehacer pedagógico, por el mejoramiento de la infraestructura y las condiciones de bienestar estudiantil en alimentación y transporte escolar. Desde las otrora peticiones respetuosas, pasando por los petitorios y exigencias posteriores, el sindicalismo docente colombiano ha tenido de presente la necesidad de plantear reclamos que traspasan los límites de orden socio laboral o gremial.

Una necesidad para los maestros que las escuelas tuvieran luz eléctrica y edificios con las mínimas condiciones sanitarias, que los niños tuvieran acceso al restaurante escolar y que recibieran los textos y útiles prometidos, no desertaran por situaciones de orden socio familiar, no fueran víctimas de violencia y se promovieran. En 1959 la ADE realizó su primera huelga con el lema de ¡Defensa de la escuela, el niño y el educador! Logrando, entre otras cosas, la construcción y dotación de tres comedores escolares (Cristancho, 2006, p. 8), episodios como este se han presentado desde los albores de las primeras organizaciones sindicales del magisterio hasta los días más recientes en zonas de los departamentos del Chocó, Bolívar, Magdalena y Guajira donde los maestros se convierten en los principales voceros de las necesidades educativas y sociales de las comunidades locales.

A partir del 2009 los pliegos de peticiones presentados por los sindicatos docentes colombianos, en el marco de las posibilidades de negociación colectiva que se establecieron para los empleados públicos, (Colombia. Congreso de la República. Ley 411 de 1997)

recogen otras propuestas de política pública educativa que tienen que ver más con las garantías del derecho a la educación que con reivindicaciones de orden laboral: establecimiento de la gratuidad en los niveles de preescolar, básica y media; condiciones dignas en el establecimiento de la jornada única escolar; bienestar y alimentación para los escolares; profesores especializados (artes, tecnología, educación física) en todos los niveles; infraestructura y condiciones técnico pedagógicas para la educación de niños, niñas con necesidades educativas especiales; políticas y programas de convivencia y seguridad escolar. De todos modos, corresponde insistir en una realidad: diversas situaciones o procesos de orden administrativo, financiero y laboral afectan el derecho a la educación, situaciones relacionadas con las responsabilidades, esquemas y montos reservados a la financiación de la educación pública, la salud de los educadores, la idoneidad de los funcionarios administrativos, directivos y docentes, la educación continuada de unos y otros, en fin un conjunto de situaciones que históricamente han sido parte integrante del ideario de las organizaciones sindicales de los educadores en Colombia y acicates para la elaboración de propuestas, la movilización y la concertación o negociación cuando se ha podido o ha correspondido hacerlo.

Conclusión

El sindicalismo docente colombiano, especialmente desde la fundación de FECODE, ha jugado papel trascendental en el diseño y rediseño del sector educativo y de su administración pública; desde su acción reivindicativa ha contribuido a asegurar las condiciones existentes para el ejercicio del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes a partir de la intervención social del Estado, el establecimiento de un sistema de educación pública y de bienestar estudiantil. Los pliegos de peticiones presentados en el marco de la normatividad vigente sobre negociación colectiva para los emplea-

dos públicos, involucra numerosas solicitudes relacionadas con la educación en condiciones dignas para los educandos, política pública educativa y financiación adecuadas, currículos pertinentes, infraestructura y tiempo escolar, nombramientos, dotaciones, todo conforme a las necesidades institucionales de los colegios.

Referencias

ÁLVAREZ GALLEGO, A. (2010). *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre (Colección Culturas Pedagógicas).

ALVAREZ, A. (1991). *Leyes generales de educación en la historia de Colombia*. En: Revista Educación y Cultura, N° 25 (diciembre).

ALARCÓN, O. (2006). *El Frente Nacional*. En: Revista Credencial Historia, Edición 201 (septiembre).

BOCANEGRA, H. (2015). *Sindicalismo, democracia y políticas públicas. El caso del sector educativo colombiano*. Bogotá: Universidad libre, 2015.

CAMELO, A. (1990). *La escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX. Elementos para la historia contemporánea de la educación colombiana 1900-1950*. En: Revista Educación y Cultura, N° 50 (agosto).

CARVAJAL SALCEDO, A. (1985) *Educadores frente a la ley*. Tercera Edición, Bogotá: Rodríguez Quito Editores.

COLOMBIA. MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. Decreto N° 491 de 1904 (3 de junio) por el cual se reglamenta la Ley 39 de 1903, sobre Instrucción Pública, artículo 75. Diario Oficial N° 12.122. jueves 14 de julio de 1904.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 2ª de 1937 (enero 29) por la cual se fija el sueldo mínimo del maestro y se dictan disposiciones sobre escuelas primarias y por la cual se aclara y adiciona la Ley 14 de 1935. Diario Oficial N° 23425. Bogotá, viernes 5 de marzo de 1937.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 43 de 1975 (diciembre 11). *Por la cual se nacionaliza la educación primaria y secundaria que oficialmente vienen prestando los Departamentos,*

el Distrito Especial de Bogotá, los Municipios, las Intendencias y Comisarias; se redistribuye una participación, se ordenan obras en materia educativa y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial N° 34.471. Bogotá, 20 de enero de 1976.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 411 de 1997. (noviembre 5). Diario Oficial No. 43.168, de 7 de noviembre de 1997.

CORAL, Laureano. (1980). *Historia del movimiento sindical del magisterio*. Bogotá: Suramérica.

CRISTANCHO, V. (2006). *Las luchas de los maestros del distrito (Apuntes para una historia de la Asociación Distrital de Educadores)*. Documento de Trabajo Sociología de la Educación - Grupo 7. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Libre. Bogotá: Asociación Distrital de Educadores, noviembre 2.

ESCOBAR, G. (1990). *Notas históricas de las Escuelas Normales y las facultades de educación en Colombia*. En: Revista Educación y Cultura, N° 20 (julio).

HELG, A. (1987). *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social económica y política*. Bogotá: Fondo Editorial Cerec.

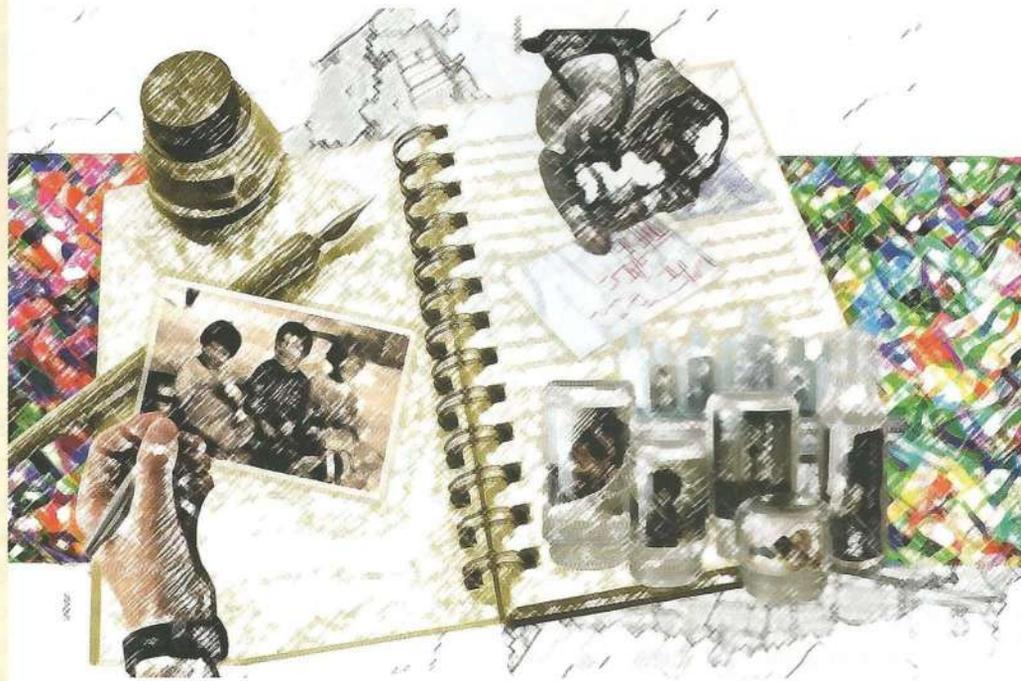
JARAMILLO URIBE, J. (1980). *El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea*. En: Manual de Historia de Colombia. Tomo III. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

GENTILI, Pablo, et al. (2010). *Reforma Educativa y Luchas Docentes en América Latina*. En: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, pp. 1260-1262, Set./Dez. 2004. (Consultado 12 de febrero) Disponible: <http://www.cedes.unicamp.br>.

MARTÍNEZ BOOM, A; CASTRO V. J. O. y NORIEGA C. E. (1995). *Crónicas del Desarraigo Historia del maestro en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio (Colección Mesa Redonda).

PARDO ROMERO, Miguel Ángel. (1992). *Hacer de la educación una fuerza social productiva*. En: Revista Educación y Cultura N° 26 (abril).

TORREJANO VARGAS, R. (2011). *La educación en los albores de la República 1810-1830*. En: Revista Republicana N° 10 (enero-junio).



Cartas a las izquierdas

SEGUNDA CARTA A LAS IZQUIERDAS. ANTE EL NEOLIBERALISMO

La democracia política presupone la existencia del Estado. Los problemas que se viven hoy en Europa al comienzo de la segunda década del Siglo XXI muestran dramáticamente que no hay democracia europea porque no hay Estado europeo. Y porque muchas prerrogativas soberanas fueron transferidas a instituciones europeas, las democracias nacionales hoy son menos sólidas porque los Estados nacionales son post-soberanos.

Los déficits de las democracias nacionales y el déficit democrático de Europa se retroalimentan y se agravan por-

que, mientras tanto, las instituciones europeas decidieron transferir a los mercados financieros (es decir, a media docena de grandes inversores, al frente de los que está el Deutsche Bank) parte de las prerrogativas transferidas a ellas por los estados nacionales.

Al ciudadano común hoy le será fácil concluir (lamentablemente sólo hoy) que fue una trama bien urdida para incapacitar a los Estados europeos de desempeñar tanto sus funciones de protección de la ciudadanía contra riesgos colectivos como de promoción del bienestar social.



Boaventura de Sousa Santos

Sociólogo portugués de larga trayectoria y reconocimiento internacional por su profusa y variada obra. Intelectual que camina de la mano con los movimientos sociales de diversidad de países. Autor de numerosos libros, ensayos y artículos. Impulsor del Foro Social Mundial.



Esta trama neoliberal ha sido urdida en todo el mundo, Europa sólo tuvo el privilegio de ser “tramada” a la europea. Veamos cómo sucedió.

Está en curso un proceso global de desorganización del Estado democrático. La organización de este tipo de Estado se basa en tres funciones: la función de confianza, por medio de la cual el Estado protege a los ciudadanos contra fuerzas extranjeras, crímenes y riesgos colectivos; la función de legitimidad, a través de la cual el Estado garantiza la promoción del bienestar; y la función de acumulación, con la cual el Estado garantiza la reproducción del capital a cambio de recursos (tributación, control de sectores estratégicos) que le permitan desempeñar las otras dos funciones.

Los neoliberales pretenden desorganizar el Estado democrático a través de la inculcación en la opinión pública de la supuesta necesidad de varias transiciones.

Primera transición: de responsabilidad colectiva a la responsabilidad individual.

Según los neoliberales, las expectativas de la vida de los ciudadanos derivan de lo que ellos hacen por sí mismos y no de lo que la sociedad puede

hacer por ellos. En la vida tiene éxito quien toma buenas decisiones o tiene suerte, y fracasa quien toma malas decisiones o tiene poca suerte. Las condiciones diferenciadas de nacimiento o de país no deben ser significativamente alteradas por el Estado.

Segunda transición: de la acción del Estado basada en la tributación a la acción del Estado basada en el crédito.

La lógica distributiva de la tributación le permite al Estado expandirse a costa de las ganancias más altas, lo que, según los neoliberales, es injusto, mientras que la lógica distributiva del crédito obliga al Estado a restringirse y a pagar todo a sus acreedores. Esta transición garantiza la asfixia financiera del Estado, la única medida eficaz contra las políticas sociales.

Tercera transición: del reconocimiento de la existencia de bienes públicos (educación, salud) e intereses estratégicos (agua, telecomunicaciones, correos) que deben ser cuidados por el Estado a la idea de que cada intervención del Estado en un área potencialmente rentable es una limitación ilegítima de las oportunidades para el lucro privado.

Cuarta transición: del principio de la primacía del Estado al principio de la primacía de la sociedad civil y del mercado.

El Estado es siempre ineficiente y autoritario. La fuerza coercitiva del Estado es hostil al consenso y a la coordinación de intereses y limita la libertad de los empresarios, que son quienes crean riqueza (a los trabajadores no se los menciona). La lógica imperativa de gobierno debe ser sustituida en la medida de lo posible por la lógica cooperativa de gobierno entre intereses sectoriales, entre ellos el Estado.

Quinta transición: de los derechos sociales a la filantropía y a las ayudas en situaciones extremas de pobreza o incapacidad.

El Estado social exageró la solidaridad entre ciudadanos y transformó la desigualdad social en un mal cuando, de hecho, es un bien. Entre quien da limosna y quien la recibe no hay igualdad posible, uno es sujeto de caridad y el otro es objeto de ella.

Ante este perturbador recetario neoliberal, es difícil imaginar que las diferentes izquierdas no estén de acuerdo sobre el principio “mejor Estado, siempre; menos Estado, nunca”, y que de eso no saquen conclusiones.

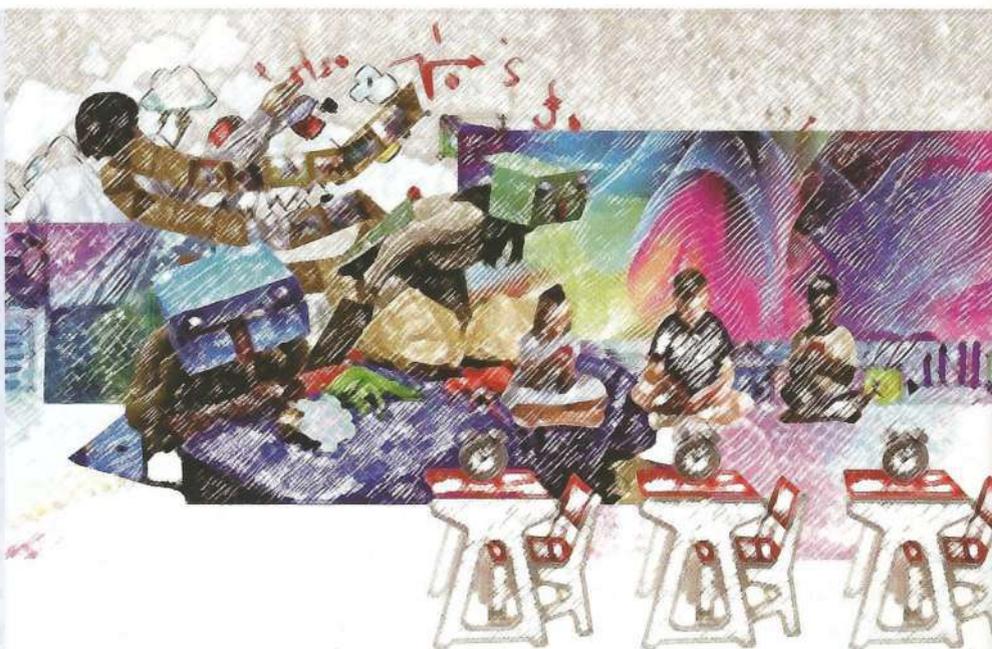
QUINTA CARTA A LAS IZQUIERDAS. DEMOCRATIZAR, DESMERCANTILIZAR, DESCOLONIZAR

¿Porqué la actual crisis del capitalismo fortalece a quien la provocó? ¿Por qué la racionalidad de la “solución” a la crisis se basa en las previsiones que hace y no en las consecuencias que casi siempre las desmienten? ¿Por qué es tan fácil para el estado cambiar el bienestar de los ciudadanos por el bienestar de los bancos? ¿Por qué la gran mayoría de los ciudadanos asiste a su empobrecimiento como si fuese inevitable y al escandaloso enriquecimiento de una minoría como si fuera necesario para que su situación no empeorara aún más? ¿Por qué la estabilidad de los mercados financieros sólo es posible a costa de la inestabilidad de la vida de la gran mayoría de la población? ¿Por qué los capitalistas individualmente son, en general, gente de bien y el capitalismo, como un todo, es amoral? ¿Por qué el crecimiento económico parece hoy la panacea para todos los males económicos y sociales sin que nadie se pregunte si los costos sociales y ambientales son o no sustentables? ¿Por qué Malcolm X tenía plena razón cuando advirtió: “Si no tienes cuidado, los periódicos te convencerán de que la culpa de los problemas sociales es de los oprimidos y no de quien los oprime”? ¿Por qué las críticas que las izquierdas le hacen al neoliberalismo entran en los noticieros con la misma rapidez e irrelevancia con que salen? ¿Por qué las propuestas alternativas escasean cuando son más necesarias?

Estas preguntas deben estar en la agenda de reflexión política de las izquierdas o pronto serán remitidas al museo de las felicidades pasadas. Esto no sería grave si no significara, como significa, el fin de la felicidad futura de las clases populares. La reflexión debe comenzar por aquí: el neoliberalismo es, ante todo, una cultura del miedo, del sufrimiento y de la muerte para las grandes mayorías; no se lo combate con eficacia si no se le opone una cultura de la esperanza, la felicidad y la vida. La dificultad que tienen las izquierdas para asumirse como portadoras de esa otra cultura deriva de haber caído durante demasiado tiempo en la trampa con que las derechas siempre se mantuvieron en el poder: reducir la realidad a lo que existe, por más injusto y cruel que sea, para que la esperanza de las mayorías parezca irreal. El miedo en la espera mata la esperanza de felicidad. Contra esta trampa es preciso partir de la idea de que la realidad es la suma de lo que existe y de todo lo que en ella emerge como posibilidad y como lucha por concretarse. Si las izquierdas no saben detectar las emergencias, se sumergirán o irán a parar a los museos, lo que es lo mismo.

Este es el nuevo punto de partida de las izquierdas, la nueva base común que les permitirá después divergir fraternalmente en las respuestas que den a las preguntas formuladas más arriba. Una vez ampliada la realidad sobre la que se debe actuar políticamente,

las propuestas de las izquierdas deben ser percibidas como creíbles por las grandes mayorías, como prueba de que es posible luchar contra la supuesta fatalidad del miedo, del sufrimiento y de la muerte en nombre del derecho a la esperanza, a la felicidad y a la vida. Esa lucha debe ser conducida por tres palabras guía: democratizar, desmercantilizar, descolonizar. Democratizar la propia democracia, ya que la actual se dejó secuestrar por poderes antidemocráticos. Es preciso volver evidente que una decisión tomada en forma democrática no puede ser destruida al día siguiente por una agencia calificadora de riesgos o por una baja en la cotización en las Bolsas (como puede suceder próximamente en Francia). Desmercantilizar significa mostrar que usamos, producimos e intercambiamos mercancías, pero que no somos mercancías ni aceptamos relacionarnos con los otros y con la naturaleza como si fuesen una mercancía más. Somos ciudadanos antes de ser emprendedores o consumidores y, para que lo seamos, es imperativo que ni todo se compre ni todo se venda, que haya bienes públicos y bienes comunes como el agua, la salud, la educación. Descolonizar significa erradicar de las relaciones sociales la autorización para dominar a los otros bajo el pretexto de que son inferiores: porque son mujeres, porque tienen un color de piel diferente o porque pertenecen a una religión extraña.



La escuela de hoy

Una mirada desde la perspectiva psicopedagógica

“La educación ayuda a la persona a aprender a ser lo que es capaz de ser”. Hesiodo



Sebastián Zander Londoño

Licenciado en educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana del Tecnológico de Antioquia
Estudiante de la maestría en psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana

Postulados iniciales

En el desarrollo histórico de las sociedades, la escuela ha tenido un papel determinante dentro de las formas en las cuales se presentan los sistemas de gobierno y las condiciones que este propone como fundamentales para el progreso. En los procesos de escolarización, se transfieren una serie de hechos que en urdimbre con el hacer “pedagógico” organizan una metodología en el esquema inicial de acontecimientos de la enseñanza a partir de postulados políticos. Desde esta perspectiva, es indispensable reconocer el papel de base que juega la instrucción pública del siglo XVIII en el referente conceptual de la escolarización y que terminará permeando una construc-

ción en la noción del aprendizaje y de las formas educativas, que para el efecto que nos convoca en este caso, se refiere a una pedagogía basada en la diada enseñanza-aprendizaje desde la mirada memorística y con una carga predominante hacia la construcción de sujetos disciplinados en la conducta: “una pedagogía de la repetición y de la disciplina. Disciplina del cuerpo, de la mirada, de la voz: aprendizaje mediante el ejercicio permanente de la repetición, de la vigilancia. La disciplina engranada al mismo sistema de aprender”. Echeverri e Isaza (2014) citando a Zuluaga (1979), p. 145. Este vínculo inicial que se asocia al establecimiento de la instrucción pública

en función de la escolarización genera en sí mismo cuestionamientos que permiten reconocer la vehiculización de la escuela como un elemento político de la educación y a su vez permite entrever el aprendizaje como una función de la recordación y la formación disciplinar del estado. Ante esta premisa, es posible preguntarse por las transformaciones que han sufrido los conceptos a partir de la concepción de estos ¿qué elementos emergen en la transformación de la escolarización, el aprendizaje y la educación *en torno a la cultura*? ¿cómo se conjugan estos conceptos en función del desarrollo de sociedad? ¿cómo el devenir histórico modifica las miradas frente al aprendizaje, la escuela y la educación? Seguramente en este texto será imposible responder de forma completa estos interrogantes, sin embargo, se abordará desde una perspectiva analítica, la manera en la que configuran una noción de ciudadano, ser social y ser humano.

Ante la perspectiva anterior, se puede hacer análisis de una visión particular de la educación como una forma de modificación en la conducta para perfeccionar el hacer de acuerdo con la naturaleza humana siendo este referente un punto de partida inicial en el reconocimiento de las bases conceptuales de la relación entre la escolarización la enseñanza y el aprendizaje, en palabras de Comenio se encuentra una definición de la educación elemental vista como: “la adecuación natural en lo relativo al desenvolvimiento y perfeccionamiento de las disposiciones y energías humanas” (1992, p. 5), esta mirada aborda un primer problema en tanto se mencionaba al inicio que la educación plantea un reto por la configuración de la subjetividad del sujeto en vías del desarrollo político y las perspectivas procedimentales del estado, esta tensión además termina trasladándose a la esfera del hacer en tanto para el mismo autor emerge una idea de la naturaleza humana que concibe como cierto el acto educativo como una manera de control y dominación de sus actos en función de un

resultado esperado, el cual, potencia el ser humano en sus dimensiones: “Es una verdad incontrovertible que lo realmente educativo y formativo está únicamente en lo que alcanza el conjunto de fuerzas de la naturaleza del hombre, corazón, espíritu y mano” (Comenio, 1992, p. 6), ahora bien, si se tiene en cuenta que esta perspectiva funda un ideal en relación con los paradigmas del ejercicio del pensamiento, se debe tener que el proceso de escolarización es un artificio de la proyección del pensamiento, en la búsqueda del perfeccionamiento del ser en coherencia con su desarrollo intelectual:

Requiere medios artificiales para el desenvolvimiento adecuado de las fuerzas que han de combinar, separar y poner en comparación lo observado y puesto en claro en la conciencia, y con ello, juzgar debidamente sobre las cualidades y su manera de ser, para elevar a la verdadera capacidad de pensar (Comenio, 1992, p. 12)

Por otra parte, en el desarrollo conceptual del postulado, es menester dirigir la mirada hacia la contemporaneidad de las concepciones frente a la escolarización, la educación y el aprendizaje. El devenir de la nueva cultura ha posibilitado encuentros distintos en las formas del quehacer educativo, esto a su vez ha permitido nuevas configuraciones sociales de acuerdo con lo político y la metodología en cuestión propone transformaciones que, a la luz de la visión contemporánea, develan una serie de componentes de estructuración que permean el acto educativo y que además soportan ideaciones acerca de lo imaginario en función de la sociedad del gerenciamiento y de la autogestión. (Restrepo, 2016) Para las siguientes líneas se propone un abordaje a partir de la tensión existente entre los cambios de la contemporaneidad y las transformaciones en el postulado conceptual de las incidencias de los procesos escolares, educativos y de aprendizaje que permitan responder, sobre todo, a las preguntas iniciales, logrando concretar un modo de análisis pluridiverso, que considere los procesos his-

tóricos, epistémicos y conceptuales de los criterios en las transformaciones sustanciales en la concepción pedagógica y psicológica del acto educativo más allá de las estructuras meramente morfológicas a nivel cognitivo o de la formación en disciplinas para el control y disposición de la conducta, esto, en esencia se traduce en la búsqueda por la estructuración de un análisis en la conceptualización de lo que significa la escuela, el aprendizaje y la educación en el mundo de hoy y cómo este logra formular visiones acerca de lo que se ha tenido y se tendrá como noción de un ser humano socializado, sensibilizado y sobre consciente de su quehacer social de acuerdo con los medios del contexto.

Educación en tránsito. De las actualidades de la escuela a la búsqueda del sujeto contemporáneo.

Dentro del universo conceptual de los desarrollos de la educación pareciera existir casi como cadencia la expresión de una escuela en crisis. (Do Valle, 2006) Este aproximado termina por convenir políticas de acuerdo con las necesidades que se creen requeridas para solventar el hecho y determinar una salida que posibilite una escuela completa que atienda las dimensiones del desarrollo del ser, además de las políticas de estado para la formación de sus ciudadanos. Ante este hecho, cabe denotar que la crisis de la escuela es un elemento necesario para su constante resignificación dentro de las posibilidades metodológicas que esta establece, dentro de esta cuestión, cabe advertir que en términos de desarrollo es la escuela depositaria de una serie de tensiones atribuidas de acuerdo con las situaciones sociales en las cuales se encuentre. En un primer momento (hasta finalizada la década de los sesenta), la escolarización tiene una función disciplinaria de acuerdo con los postulados gubernamentales y sociales, un sujeto educado es aquel que logra controlar de forma disciplinar la memoria y los sentidos,

además de ser capaz de concebir la estructura del saber como un repositorio de conocimiento enciclopédico donde se toman conceptos concretos y se repiten hacia una construcción de significados, esta educación estaba formulada por un pliego de decisiones ya probadas y que no tenía sentido de discusión hacia otros puntos (Camps, 2008). De acuerdo con esto y basados en la premisa de una escuela en crisis, los cambios necesarios a los cuales se dio lugar fundamentaron una nueva forma de advertir la escuela, dentro de un marco de libertad y desarrollo en el ser no dominado, suponiendo una visión de libre pensamiento, enseñando a partir de la conceptualización de la enseñanza como practica de libertad: "La libertad ganaba terreno como valor fundamental. Si algo había que enseñar era a ser libre, no a vivir dominado. Habían sido proclamados los derechos de la infancia. En definitiva, había que cambiar el modelo educativo y la perspectiva." (Camps, 2008, p. 24). Tal como lo menciona la autora, su intención era buena, un postulado por la educación en libertad garantizaría nuevas formas de concepción del mundo, es decir, una escolarización libertadora que posibilite el libre pensamiento y demarque nuevas visiones del ser en la multiplicidad de dimensiones. Corresponde entonces aquí advertir que, en toda estructura, la transformación social termina por dar un parte poco alentador, la libertad como acto reaccionario termina por deconstruir una estructura de escuela y permea una educación desagregada y un aprendizaje sin sentido, pues siempre se tendrá en punta la cuestión por el ¿qué se debe aprender? y ¿para qué aprenderlo? Vale entonces, con base en los cuestionamientos anteriores, retomar las cuestiones que propone Do Valle (2006) en torno a la educación cuando afirma que:

La educación es como un espejo fiel que reproduce con claridad lo que una sociedad es, lo que desea ser de sí y lo que afirma desear, como así las enormes distancias que muchas veces se crean entre cada uno de estos términos (p. 18)

En referencia con lo anterior, se postula el análisis en relación con una de las tensiones manifiestas en tanto el proceso educativo con la escolarización como referente conceptual. Si bien, se proponía en un inicio una educación en función de la libertad, aparece de hecho, una idea de continuidad que permita que se siga formando en valores sociales, aceptados como principios en la formación de sujetos libres, es entonces esta premisa la que pone en evidencia una profunda crisis en la construcción del sentido del aprendizaje, en tanto, los contenidos tendrán que garantizar una apropiación hacia la libertad, enmarcada en un hecho de continuidad que construya una posición política de acuerdo con los intereses de la sociedad en su desarrollo histórico. Esta tensión prevalente en el acto educativo termina por hacer emerger una realidad del contexto en relación con su desarrollo, las practicas educativas, han sido, son y serán un continuo de la formación en valores sociales que el contexto considera como valido y este a su vez, tendrá como propósito principal, reconocer en cada una de las características educativas el continuo de la construcción política de su momento histórico.

Escuela, aprendizaje y educación en la construcción del sujeto contemporáneo. ¿Qué, dónde y cómo se aprende hoy?

Seguramente a lo largo de la vida, se han evidenciado ciertas exigencias con relación al aprendizaje. Cuando se ingresa a los primeros niveles escolares, se exige aprender contenidos "necesarios" para la vida en sociedad. Existen estándares que regulan cuánto y qué debe aprender un sujeto en sociedad de acuerdo con su evolución cronológica y su grado de madurez; esta predeterminación, termina por fundamentar una concepción del aprendizaje basado en los resultados obtenidos y en el cumplimiento de medias estadísticas de acuerdo con

lo que socialmente se ha concebido como válido. Subyace en este punto una idea problemática en torno a los procesos de escolarización en función del aprendizaje a partir del sistema educativo, pues como en cualquier proceso, se debe tener en cuenta que no existe ahora una visión estandarizada del aprendizaje, sin embargo, prevalece la idea de la concepción acertada del mismo. Como ya se ha explicado, la posibilidad de ver la crisis en la educación ha permitido que esta se reinvente en sus perspectivas (sin alejarse del propósito de continuidad en valores políticos y sociales), una de las transformaciones históricas más relevantes se asocia con la capacidad del sujeto de aprender aquellos contenidos útiles para la vida en sociedad, pero ¿qué hacer con aquel que no entra en la estadística de la generalidad? Ante esta pregunta emergen un sinnúmero de posibilidades, desde los modelos médicos hasta los ejercicios contemporáneos de resignificación social a través de las leyes y normativas, Claxton (2001) hace una reflexión frente a la separación en función de las capacidades de acuerdo con la inteligencia o el proceso de aprendizaje que pueda tener un sujeto, considerando que el sujeto que conoce y cumple con la medida estándar se reviste de la aceptación de su inteligencia, por el contrario quien no esté en relación con esta medida de análisis no solo no es aceptado como sujeto inteligente, sino, que se encuentra expuesto a ver en el sistema educativo una tara que le impide su construcción singular :

Naturalmente, aquellos que suscriben este punto de vista o han quedado contagiados por él se resisten vehementemente a la idea de que son «tontos», tanto a sus propios ojos como a los de los demás. Los retos importantes del aprendizaje se llegan a ver como ocasiones de exposición pública de la «baja capacidad», con la consiguiente humillación, en lugar de como oportunidades de fortalecer los músculos del aprendizaje. Esto puede llevar a un desafecto educacional o a una elevación de la ansiedad: una necesidad de retraerse o de «protegerse». El diagnóstico que dé

la cultura de las dificultades de aprendizaje determinará lo que se considere aceptable, sensato o necesario hacer para solucionarlas. Los padres y los profesores responden a los esfuerzos de un niño de maneras diferentes. (p. 41)

Ante este respecto, es importante mencionar que de acuerdo con las nociones que aquí se analizan, se refleja como constante la búsqueda de la identidad a partir de los procesos de escolarización; esta identidad no solo refleja el sentir de valoración social a través de la construcción política y ética, sino que además, constituye una ideación en el saber intelectual de quien accede al mundo educativo y construye una condición de aprendizaje en el sentido del saber, del pensamiento y de su coordinación con la escolaridad. En coherencia con el postulado de Claxton (2011) vale integrar al análisis la proyección de la incidencia de la condición de la sociedad como macro incidencia de la evaluación del sujeto, aprender presupone la conjunción de los dispositivos para la construcción de nuevos significados en relación con contenidos, experiencias, situaciones o vivencias (Flavell, 1982, p. 52), esta conceptualización del aprendizaje tendrá asidero dentro del sistema de educación en tanto se conciba como una posibilidad de entender en el todo la complejidad de sentidos que subyacen al aprendizaje; al respecto Pozo (2017) propone una paradoja dentro del sistema de escolarización en relación con el aprendizaje, pues afirma abiertamente que nunca en la historia se había dedicado tanto tiempo a aprender y al parecer, se aprende, realmente poco, esta compleja paradoja, no solo enmarca una crítica al sistema, sino a sus procesos de enseñanza y en la manera de en cómo el sujeto se hace responsable de su propio aprendizaje (Camps, 2008). Aprender no solo implica conocer, pues se seguiría ahondado en el debate paradójico que propone Claxton, aprender implica la vinculación con las formas sociales más complejas, implica una integración con el otro, reconociendo que, si bien la sociedad está “enferma de aprendizaje”, dispone de

los dispositivos necesarios para dar garantías de crecimiento consensuado entre los sistemas de escolarización y las prácticas educativas en función del aprendizaje (2011, p. 22).

Desde otro punto relacional, subyace en esencia de sentido la búsqueda de la conciencia educativa a partir de la construcción de macroprocesos que acompañen el devenir del aprendizaje, ante este postulado, se comprende que la dinámica de atención enraíza los pro-

del ser; esta transformación actual responde entonces a una lógica de escuela que se pregunta ¿cómo educar?, Duschatsky (2019) propone que en la escuela se haga un “banquete”, que se eduque a través de la invitación a la mesa donde se pueden construir y deconstruir significados, “silenciar” el afuera para escuchar una voz individual, que configure una nueva visión del aprendizaje, más allá del estándar y del desempeño básico del estudiante (p. 65).



cesos de la escuela como elementos de construcción de sentido en sociedad. El aula como Centro de disposición de saberes, aprendizajes, conflictos y resignificaciones, configura un espacio de la escuela en la cual, la realidad de los sujetos entrama una perspectiva de realidad en función de su aprendizaje. La transformación de esta es evidente y no solo se refiere lo anterior a una composición arquitectónica, la escuela se ha transformado en un espacio de aprehensión en el cual la transferencia entre el maestro y sus estudiantes responde a las lógicas del momento histórico en el cual se desarrolla, quiero decir bajo ninguna circunstancia que con antelación no se hayan presentado transformaciones, por el contrario, son aquellas las que han permitido una resignificación del quehacer pedagógico no solo en función del aprendizaje, sino de la significación en todas las dimensiones

Educación en la contemporaneidad. El reto de la educación en la sociedad actual

Como ya se ha analizado, la educación en función del aprendizaje y la escolarización entrama una serie de procesos que, en realidad procedimental, terminan por acuñar una transformación profunda de las situaciones contextuales comunes al ser contemporáneo. Cuando aparecía la cuestión por las transformaciones en términos de los conceptos, se hacía imposible no pensar en el sujeto de la contemporaneidad que habita la escuela, un sujeto atravesado por unas dinámicas que irrumpen en los modelos anteriores y que en últimas, fundamentan la renovación de los conceptos a través de las bases políticas y metodológicas de los procesos pedagógicos. Esta aseveración tendrá lugar a partir de lo

postulado por Sánchez (2000) cuando integra una realidad de la época con la construcción de sentido de realidad de sus estudiantes; aprender en la contemporaneidad implica una serie de retos para el maestro que suponen, en un inicio, comprender de forma constante cómo el mundo ha cambiado, cómo en esa batalla, entre los “valientes y los cobardes” se encuentra en

es diversa, pluriforme e inconsistente. Los procesos de escolarización de hoy tendrán que configurarse en un espacio en el cual, la escuela sea el principal agente de democratización de la sociedad, un espacio donde aprender implique emanciparse de los saberes tradicionales, una educación que forme en función de la emancipación implica reconocer que el aprendizaje

de formas de inteligencia y maneras de ver no explotadas, todos nosotros llegamos a ver el mundo y nuestra relación con él en modos sin precedentes y multidimensionales. Este proceso de reconceptualización psicológica inicia el largo proceso de hacer posible nuevas maneras de ser humano que sean más humanas, más coherentes, más sabias y más reflexivas. Basados en nuestra visión democrática, comenzamos cuidadosamente a comprender los límites del pensamiento formal cartesiano-newtoniano. (p. 22)

...Los procesos de escolarización de hoy tendrán que configurarse en un espacio en el cual, la escuela sea el principal agente de democratización de la sociedad...

Tal es entonces el contexto de actualidad mediante las transformaciones en el modelo educativo que se hace necesario presupuestar diferentes condiciones de acuerdo con la validez en la consideración de lo que significa la inteligencia en la contemporaneidad. La llamada de dirección cobra sentido en cuanto a que la actualidad de hoy propone un universo diverso en el sentido de la formación, pero esta forma de diversidad no solo se da entendida en el contexto de la vulnerabilidad de las poblaciones, es también una forma de nuevos significados que se asumen en una realidad contemporánea de ideas en las cuales los retos que emergen son sustancialmente diferentes a los que se postulaban hacia el siglo mas cercano. En esta perspectiva, cabe anotar los postulados de Bauman (2006) frente a la realidad en los retos de la educación en una modernidad líquida y las posturas de la escolarización y el maestro como agentes del aprendizaje. Desde este panorama, la reflexión por el lugar del maestro cobra relevancia en tanto se encuentra embebido en dos líneas de acción, la primera que demanda procesos de aprendizaje rápidos, ligeros, acordes con las exigencias del medio y la segunda que va en contravía de las demandas de los sectores y enseña a hacer consciente el aprendizaje, el que se da a través de la búsqueda minuciosa de hechos y situaciones que generen en el aprendiz una relación crítica con lo que aprende y su aplicación en los micro y macro contextos. Al respecto de este conflicto, Bauman (2006) citando a Hanna Arendt refiere lo siguiente:

el medio como un arbitro el maestro. Entender cómo se educa en la contemporaneidad, supone un reto fundamental en todas las esferas: la escolarización en la sociedad mediática donde se pone en vilo la confluencia entre la oferta y la demanda, el aprendizaje como un medio inmediato de acceso al conocimiento y la educación como un sistema de estructuras que buscan la continuidad de los valores sociales, morales y políticos. Ante este panorama, el autor propone sacar a los estudiantes de la “matrix”, volcarlos a regresar sobre sí, retomar la conciencia del sentido en el propio ser, pero ¿será esto posible teniendo como base la configuración inmediata del aprendizaje contemporáneo? No se podrá responder a esto con una sola verdad, es necesario considerar múltiples prácticas en el desarrollo comparativo de lo que significa e implica aprender en la sociedad del siglo XXI.

se encuentra más allá de las estructuras memorísticas, se inserta en la configuración del sujeto a través de su relación con el conocimiento y la sensibilización que alcance a conseguir en los postulados de valores en sociedad. (Meirieu, S.F, p, 9). Ante esta perspectiva, es prudente reconsiderar que, si bien es necesario reformular la educación en tanto los saberes emancipadores, subyace la necesidad de reconfigurar el concepto de inteligencia, ante esta mirada, toma relevancia lo postulado por Kincheloe (2004) cuando afirma que:

En este contexto de inspiración, los profesores democráticos pueden comenzar a poner al descubierto formas ocultas de subordinación en los “conocimientos validados”. Los estudiantes progresistas de psicología educativa entienden que esta dinámica opresiva crea desigualdades entre los grupos raciales, de clase y de género. Sin embargo, la exposición es simplemente el primer paso de este proceso democrático. Mientras los psicólogos educativos progresistas y los profesores entablan una nueva conversación sobre estos conceptos, este libro trata de facilitar su capacidad para imaginar perspectivas más justas y cognitivamente estimulantes. Aprendiendo

Un objeto es cultural respecto de la duración de su permanencia: su carácter duradero propone a su aspecto funcional-ese mismo aspecto que lo haría desaparecer del mundo fenoménico a través de su uso y de su desgaste... La cultura se ve amenazada cuando todos los objetos del mundo producidos actualmente o en el pasado son tratados exclusivamente como funciones de los procesos sociales vitales- como si no tuviera otra razón de existir que la de satisfacer alguna necesidad- sin importar que las necesidades en cuestión son elevadas o innobles. (p.86)

Por lo tanto, cuando se piensa en la formación en un mundo inmediato, no cabe duda de la necesidad de reconocer los elementos perdurables en cualquier sistema de intercambio simbólico insertado en la cultura, toda acción que conlleve a la reflexión más allá de la instrumentalización del aprendizaje, aporta a su vez elementos de correlación con el anclaje del discurso hacia la representatividad de los que se es como sujeto y su relación con y para el otro, ante esto, el discurso en función de la representación busca generar en el aprendiz un aprendizaje que logre describir sus elementos cognitivos más profundos y a su vez, habilitar las voces necesarias para que la realidad sufra las transformaciones críticas que demanda la escuela como lugar común de la representación simbólica tanto del discurso personal (lenguaje interior) y su representatividad contextual. (Foucault, 1993, p. 206-209).

En función de lo anterior, es pertinente analizar el factor universal del conocimiento que propone la globalización en función de su uso, para Giddens (2000), la presunta búsqueda del bien común dentro de la aldea global trae consigo una serie de dinámicas que terminan por afectar lo que se conoce como unidad, es decir, los acuerdos simbólicos que se establecen, carecen de sentido en tanto no se tiene en cuenta la conformación particular de las sociedades y en la lógica de la velocidad actual se traslapa la verdad de lo real, dando lugar a las múltiples interpretaciones de la misma para asumir verdades (conocimientos) efímeras y

cómodas para el sujeto que habita la modernidad (p. 29). Ante esto suma importancia el postulado de Lipovetsky (2016) cuando afirma que en el mundo ligero global, los elementos del conocimiento se basan en una verdad acomodada al contexto de su desarrollo entendiendo que el peso de las “tecnologías ligeras” se encuentra cargado en una noción de las cosas y no en el conocimiento de los hechos y las teorías, puesto que profundizar en el conocimiento implicaría cargar con un peso que no responde a las exigencias de la sociedad actual donde el sujeto caminará en libertad, sin ataduras ni resortes que lo retrasen en trasegar vital (p. 106).

A manera de conclusión, la realidad en la escolarización, el aprendizaje y la educación, propone en esencia un cambio en la estructura histórica de la apropiación conceptual que la misma ha tenido desde el siglo XIX. Educar implicará necesariamente posibilitar la emancipación del sujeto, la escolarización se transformará indudablemente en el espacio donde el sujeto asumirá el continuo desarrollo de los valores sociales y políticos que atraviesan la realidad contextual de sus elementos de base, aprender implicará reformular una concepción de inteligencia, transformando las estructuras del pensamiento con base en las necesidades latentes del contexto, aprender implica, en los tiempos de ligereza y liquidez, reflexionar acerca de las constantes democráticas que se nos demandan como seres sociales que entraman una red de asociación con los pares, en operación de acompañamiento, la escuela será entonces aquel lugar de encuentro entre la libertad y la posibilidad de aprender a aprender, para pensar y educar.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z (2006). *Vida líquida*. Paidós. Bogotá (Colombia), p. 86
- Camps, Victoria. (2008). *Educación sin norte*. En: *Crear en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona, Península, pp. 19-40.

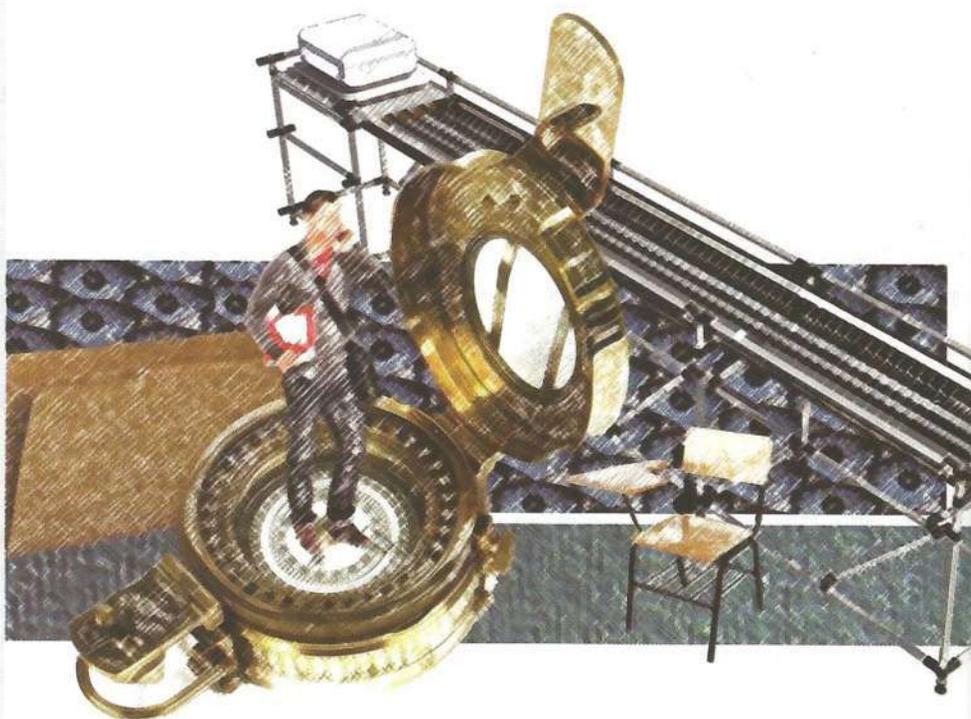
- Claxton, Guy. (2001). *Aprender para vivir, En Aprender. El reto del aprendizaje continuo*, Barcelona, Paidós, pp. 12-31.
- Comenio, Juan Amos. (1992). Capítulo I. *Qué es la pampedia y por qué es deseable*. En *qué sentido se desea que todos los hombres sean educados en todas las cosas y totalmente*. Pampeidia (Educación universal). Madrid, UNED, pp. 41-45.
- Duschatzky, Laura. (2019). *Instantes*. En: *¿Cómo disfrutar de mis clases?*, Madrid, Morata, pp. 20-23.
- Echeverri, Alberto e Isaza, Laura. (2014). *El sueño de Clotilde*. En Martínez, Alberto y Bustamante, Jorge (Comps.) *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX*, Buenos Aires, Prometeo, p. 145
- Flavell, J (1982). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Paidós. Barcelona, p. 52
- Giddens, A (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus. Bogotá, Colombia, pp. 29-31
- Kincheloe, Joe (2004). *Fundamentos de una psicología educativa democrática*, En Kincheloe, Joe; Steinberg, Shirley, y Villaverde, L. (Comps.), *Repensar la inteligencia*, Madrid, Morata, pp. 19-40.
- Lipovetsky, G (2016). *De la ligereza*. Anagrama. Bogotá, Colombia, pp. 106-109
- Meirieu, Philippe. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*.
- Sánchez Tortosa, José, *La educación en general o Matrix y la desconexión*, En *El profesor en la trinchera. La tiranía de los alumnos, la frustración de los profesores y la guerra en las aulas*; Madrid, La esfera de los libros, pp. 13-76.
- Valle, Lilian do (2006). *Introducción. La crisis de la escuela. ¿una crisis imaginaria?* En: *La escuela imaginaria*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 17-28.

Notas

- 1 Aquí entendido como el arte de lo posible. Véase Rubio (2011). *Arte y política. Nuevas experiencias estéticas y producción de subjetividades* en <http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n20/n20a9.pdf>

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA

EN LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES DEL NORTE DEL DEPARTAMENTO DE NARIÑO



Naturaleza del artículo

Tesis Doctoral, la práctica pedagógica investigativa en las escuelas normales superiores del norte del departamento de Nariño, Escuelas normales: Sagrado Corazón de Jesús San Pablo, San Carlos La Unión y Normal Superior del Mayo – La Cruz, año 2014 – 2018, grupo de investigación GIDEP

Resumen

El presente artículo es el resultado de la investigación adelantada sobre la práctica pedagógica investigativa, en las escuelas normales superiores del norte del departamento de Nariño. Su objeto fue acercarse a las tres escuelas normales (La Cruz, San Pablo y la Unión) referenciando postulados epistemológicos y metodológicos para

comprender cuales son los aportes que los maestros en formación entregan de acuerdo con la formación recibida durante los dos años de su fundamentación teórico - práctica, articulada a las prácticas pedagógicas.

La investigación hizo posible establecer potencialidades, aciertos, limitaciones y vacíos que se presentan en la formación de maestros superiores tanto en el fundamento teórico como en sus prácticas pedagógicas, reconocer si los maestros en cuanto a su trabajo académico, didáctico e investigativo desarrollado en el aula de clase integran aprendizajes, siendo una configuración pedagógica y didáctica motivante que los maestros en ejercicio ponga en juego su habilidad crea-



José Oliden Muñoz Bravo

Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño- RUDECOLOMBIA. Magister en Educación de Adultos Universidad de San Buenaventura, Docente de la Escuela Normal Superior del Mayo, en La Cruz -Nariño. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Pedagogía -GIDEP - de la Universidad de Nariño.
Correo: jollidemu65@gmail.com

tiva. El estudio permitió introducir unos lineamientos básicos para las normales, donde puedan permitir organizar y estructurar las mallas curriculares de acuerdo con las necesidades expuestas por los maestros superiores.

De otra parte la investigación permitió conocer las características y los retos que hoy tienen las normales en la formación de maestros, los cuales deben tener una fundamentación teórico - Práctica, investigativa, que demuestren mucha capacidad en su desempeño pedagógico y que señalen actitudes para asumir los compromisos de una pedagogía innovadora para las nuevas generaciones de jóvenes maestros.

Palabras claves

Prácticas pedagógicas investigativas, maestros superiores, epistemológicos y metodológicos, lineamientos, plan curricular.

Introducción

Las Escuelas Normales Superiores, buscan formar un maestro que abandone su papel disciplinario, represivo, repetitivo, mecánico y alejado del conocimiento, para que investigue sobre su práctica, busque comprender y transformar las situaciones concretas de enseñanza, como aprendizaje. Exigencia que hace necesaria la práctica pedagógica investigativa como factor esencial en los procesos de formación de maestros, en donde, como lo dice Orozco (1998:6), la investigación educativa cumpla con una doble perspectiva: la investigación como una práctica constitutiva de la realidad del maestro, cuyas técnicas, valores, intencionalidad, presupuestos y aplicaciones se deben aprender; y como una actividad reflexiva, consciente, racional y sistemática en y sobre la práctica, que permita reconstruir los procesos en la acción educativa, teorizar y generar conocimiento pedagógico y didáctico.

Desde la formación académica y experiencia del autor en el conocimiento de las normales que por varios años se ha tenido sobre el tema, la investigación abordó el estudio "La Práctica Pedagógica Investigativa en las escuelas normales superiores del norte del departamento de Nariño" temática que reviste especial importancia para la comunidad educativa regional por cuanto en primer lugar, articula la práctica pedagógica dentro del contexto social y comunitario donde se desarrolla el proceso de contacto con los niñas y niños de cada centro educativo. Segundo los resultados de este proceso investigativo debe generar cambios en las temáticas y lineamientos propios de cada normal. Tercero, establecer las características de la práctica pedagógica investigativa en las normales que realizan los egresados en su ejercicio profesional. Cuarto, orienta a las normales dentro del programa de formación complementaria a identificar lo epistemológico y metodológico de la investigación

Tema: Práctica Pedagógica

¿Cuál es la formación recibida en la práctica pedagógica investigativa, específicamente los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación y su relación con la aplicación práctica en su ejercicio profesional, según los egresados de las ENS del norte del departamento de Nariño y qué lineamientos se pueden generar para la formación de maestros en las ENS?

Para Bernstein y Díaz (1985) la práctica pedagógica "se refiere a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio de pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela" (p.41); en coherencia con lo anterior, Boucha (1981) comenta que "en las prácticas pedagógicas el maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados, enunciados, se relaciona así mismo con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigos" (p. 19).

La práctica pedagógica como un trabajo conjunto basado en los entendimientos comunes que construyen maestros y estudiantes es posible desde algunos desarrollos teóricos sobre la acción social. Desde esa visión de investigación, se indaga sobre como los maestros se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula.

La práctica pedagógica es la relación maestro - estudiante, donde se vive un dialogo de saberes que hace que cada aprendizaje se vaya fortaleciendo para encontrar saber y aprender en la búsqueda de alternativas de mejoramiento para la verdadera superación.

La sociedad está inmersa en una búsqueda constante de soluciones a los problemas que enfrenta y por lo tanto es esta coyuntura un marco idóneo para la puesta en práctica de esas vías, cuyo propósito sea el de formar pro-

...La práctica pedagógica como un trabajo conjunto basado en los entendimientos comunes que construyen maestros y estudiantes es posible desde algunos desarrollos teóricos sobre la acción social...

fesionales capaces de interpretar la realidad que les toque vivir y transformarla creadoramente.

Un maestro que investigue en el sentido más amplio su realidad y encuentre alternativas de solución a los problemas de su quehacer laboral no surge por generación espontánea; es preciso formarlo con esmero desde los primeros años de la formación, preparándolo con los elementos de la metodología de la ciencia.

La práctica profesional de los egresados, requiere de los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación, en donde no guardan una relación con la formación recibida en la práctica pedagógica investigativa por parte de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales del norte del departamento de Nariño

La formación del maestro a través de la práctica ha estado ligada a las preguntas ¿qué debe saber un maestro de primaria?, y ¿a través de qué medios es necesario formarlo? Ambas preguntas están ancladas a la "misión del maestro de preescolar y primaria" y se indagan mediante los análisis de los archivos históricos, lo dicho y lo no dicho, y se hace visible en el estudio de las diferentes formaciones discursivas realizado a la práctica en la Escuela Normal. Esta indagación patentiza unas formas de saber y poder que circulan en la práctica pedagógica de los normalistas, desde el método de la observación, experimentación y cuantificación, tales como:

Formar en buenas costumbres, como pautas de comportamiento social y disciplinar, mediante una práctica que demuestre la formación de hábitos considerados socialmente correctos y la represión de los malos de tal manera que se creen en los niños hábitos virtuosos, modales propios de las personas bien educadas. Se visibiliza una ética que insinúa a través de sus gestos, la moral cristiana mediante un código de prohibiciones y privaciones, que en la práctica de formación pres-

cribe, encamina o enjuicia y donde el aprendiz reproduce tomando el ejemplo de su maestro de práctica.

Tal gesto pedagógico y formativo supone preguntar: ¿dónde se plantea una ética para el cuidado de sí mismo?, ¿cuáles son las prácticas o tecnologías para que los niños construyan y perfeccionen su mismidad? Es decir, qué acciones puede orientar el maestro en formación para que él:

... con su propia fuerza o con la ayuda de otros, pueda efectuar una serie de operaciones sobre su cuerpo, su alma, su pensamiento, su comportamiento o su modo de existencia con el propósito de ir transformándose y reconstruyendo su identidad de tal modo que consiga cierto estado de felicidad, de pureza de sabiduría, de perfección o inmortalidad. (Foucault, 1993, p. 37).

Para el normalista en su práctica, la orientación teórica estaba precedida de que el niño bien educado era el instruido y el culto, para Rousseau el niño bien educado era el que estaba bien desarrollado; en su obra: El Emilio "presenta el ideal de hombre racional hacia el cual debe tender la educación: el hombre de naturaleza, que supone una formación centrada exclusivamente en lo constituido de la naturaleza humana. No se educa para una profesión u oficio determinado, sino para ser hombre. "Esta ilustración muestra que en la formación de los normalistas tuvieron más influencia las concepciones pedagógicas de Pestalozzi y Herbart y demás antecesores de Rousseau" (Gutiérrez, 1967, p. 26).

La práctica docente¹ mantiene un vínculo estrecho con la formación docente, ya que las dos buscan contrastar teorías educativas y disciplinares con la realidad tanto individual, como colectiva (Moreno, 2011), y es en la práctica donde se establecen y reflejan los fines de la formación docente.

La práctica pedagógica en la formación docente inicial ha tenido una función significativa y se la ha considerado como el motor de transformación

de la labor docente, la práctica hoy se asume como el desarrollo de una serie de asignaturas que los maestros en formación deben cumplir como ejercicio de aula con el fin de que el futuro maestro demuestre sus competencias para la docencia.

Por otra parte la práctica también se la asume desde la investigación pedagógica como acciones de formación integradas y en permanente relación con las realidades escolares de los centros educativos donde se desarrolla el proceso y bajo la orientación de un maestro investigador, crítico, reflexivo comprometido con el mejoramiento de la escuela y el entorno social. Teniendo en cuenta lo anterior, las demandas actuales de la sociedad implican que un maestro pueda desenvolverse en cualquier contexto, capaz de interpretar, comprender y dar respuesta a las necesidades que surgen en su campo laboral.

En la práctica pedagógica el maestro en formación busca el desarrollo de habilidades y destrezas, iniciativas y actividades para que aplique los métodos didácticos y desarrollen el planeamiento, la ejecución y evaluación en todas las actividades escolares.

En las Escuelas Normales de La Cruz, San Pablo y la Unión, la Práctica Pedagógica estaba organizada por un director de práctica docente, para que estuviera permanentemente visitándolos y asesorando los practicantes en las diferentes zonas rurales de cada municipio.

Las ENS se constituyen así en instituciones destacadas por ser instituciones formadoras de maestros para la educación preescolar y básica primaria, dos niveles educativos claves en tanto que es en ellos donde se cimientan las bases para los futuros aprendizajes y para la vida, valorando la fundamentación del decreto 4790, quien reorganiza y le da sentido al trabajo del maestro en formación para asumir sus compromisos que lo conduzcan por el sendero de la responsabilidad y el desempeño.

Es necesario reflexionar sobre la formación y la profesión, pensar creativamente sobre alternativas y posibilidades sobre la Escuela Normal como una institución distinta en su intencionalidad con otras instituciones educativas del país, pero similar en su configuración como ente educativo. El decreto 4790, abre muchas posibilidades en cuanto a la organización de la formación complementaria como el maestro en formación debe asumir sus retos y responsabilidades para asumir su tarea y trabajo pedagógico.

Las Escuelas Normales han tenido un papel relevante a nivel nacional y regional como garantes de preservar y fortalecer una cultura pedagógica a través de la preparación de los maestros en función de las necesidades del país, se relaciona con la urgencia de formar maestros para orientar la enseñanza en la escuela, institución que surge cuando la educación trasciende del ámbito privado de la iglesia y la familia.

Los cambios y ajustes de las normales se dan en el año 2001, mediante decreto 642 (derogado) en donde se establece el ciclo complementario el cual se ofrece en 4 semestres para bachilleres egresados de una escuela normal y 6 para otros bachilleres.

Las Escuelas Normales Superiores centran su gestión en atender la formación inicial de educadores para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. En Colombia a partir de la Ley General de Educación de 1994 y el decreto 3012 de 1997, las Escuelas Normales Superiores asumen además la posibilidad de formación para el nivel preescolar.²

La Práctica docente se reconoce y se privilegia como componente integrante en la formación del maestro superior; se asume como la guía para que el estudiante maestro potencie sus saberes pedagógicos, desarrolle habilidades y destrezas investigativas, que lo lleven a descubrir las distintas formas de enseñar, y se atreva a introducir innovaciones pedagógicas.

Con el nuevo enfoque dado a las prácticas pedagógicas, se crean las condiciones para que el maestro en formación desarrolle competencias profesionales que lo habiliten, a través de la práctica investigativa, para reconocer las capacidades que tienen los niños como gestores de su formación. Así, la mejor forma de facilitar la transferencia de la escuela a la vida, de la teoría a la práctica, de la utopía a la realidad, es partir de la aplicación de procesos investigativos que formen tanto al maestro como al niño, con una actitud dinámica y socializadora que lo conduzca a la verdadera transformación personal.

Hoy se quiere conocer cuál es la aplicabilidad que da el maestro en el ejercicio de su profesión, si su teoría es congruente con su práctica y la verdadera entrega a la labor pedagógica, pues la práctica pedagógica investigativa se torna en un reto para el programa de formación complementaria que la orienta, los maestros en formación que la realizan y los docentes que acompañan la formación de los futuros maestros de preescolar y básica primaria, pues ésta debe dar razón de la cotidianidad de los estudiantes, de sus necesidades, problemas y expectativas, así como de sus potencialidades.

Las prácticas pedagógicas dentro del cambio histórico se constituyen en un proceso de reflexión conceptualización sistematizada y de carácter teórico – práctica sobre la realidad educativa, pedagógica y social; permitiendo que los futuros profesionales salgan de su papel perceptivo y pasivo de la información hacia uno más creativo y crítico en el conocimiento, para tal propósito es primordial que tanto el docente como el estudiante comprendan la gran importancia que tiene la buena utilización de métodos de enseñanza – aprendizaje para la transmisión del conocimiento, que se innoven esas prácticas para salir del paradigma tradicional que ha venido imperando y se ubique en un esquema actual basado en las nuevas teorías educacionales que hoy plan-

tean varios autores y que se hacen esenciales en la formación profesional de los docentes.

Las Normales del norte de Nariño tienen mucha claridad en cuanto a su papel de formadoras de maestros, las cuales se vinculan a las necesidades de cada contexto y comunidad, formando maestros con una misión y visión muy clara donde se ve reflejada en la preparación de cada maestro quien asume su papel con toda responsabilidad y entrega.

El perfil del maestro, exige que éste posea características personales de elevada educación, amplia cultura general, tacto, amor; espíritu innovador, sentido fuerte de pertenencia y probada vocación docente, ha de ser un hombre íntegro; un activo dirigente, un orientador pluralista, un consejero desinteresado, un apasionado en el accionar social del ser humano; el maestro debe ser el encargado de crear y recrear condiciones afectivas y efectivas en su trabajo.

Las prácticas pedagógicas es entonces la oportunidad que tiene el futuro maestro de desarrollar las competencias propias de la profesión docente a través de procesos reflexivos del saber pedagógico y de procesos de planificación, acción, evaluación y seguimiento coordinados por el organismo responsable del proceso.

El ser humano en su constante devenir, tiene necesidades, presenta inquietudes, resuelve problemas, hace preguntas, muestra curiosidad ante hechos, situaciones y fenómenos, reflexiona acerca de algunas percepciones del entorno y de lo natural. La investigación no es ajena a la naturaleza de integralidad del ser humano, porque su desarrollo y evolución es significativo en la medida en que haga comprensiones, interpretaciones, y una búsqueda constante de respuestas, por lo que tiene que acudir a diferentes fuentes y referenciarlas organizadamente, validando razonamientos e imaginarios, incurriendo entonces en la producción del conocimiento.

La Institución concibe la Práctica Pedagógica Investigativa integral, desde dos visiones, la Práctica Docente que hace al maestro y le brinda un lugar de encuentro con los estudiantes, y la Práctica Pedagógica Investigativa integral que realizan los maestros en formación, que les permite crecer en su formación pedagógica y didáctica.

Si se hace práctica docente y no se investiga, no solo se rutiniza la Práctica, no solo se estanca lo que debe ser naturalmente evolutivo, sino que se deja de ser maestro, puesto que el paradigma del nuevo maestro, es que éste es de por sí investigador; concebimos un maestro en potencia que cambia, que encuentra nuevas realidades, que amplía las fronteras de lo pedagógico, que más que enseñar permite que sus estudiantes aprendan, que formulen preguntas, que más que dar respuestas ayuda a encontrar solución a sus problemas que plantean sus estudiantes, que no posee verdades absolutas, que relativiza el conocimiento y acepta que todo es susceptible de cambio y que la verdad debe obedecer a una búsqueda permanente.

La Práctica Pedagógica Investigativa integral, hace del maestro un investigador del aula y fortalece su práctica, porque le permite encontrar sentido a lo que hace; la investigación se convierte entonces en el motor que mueve la práctica, la que realimenta los procesos y la que le da al maestro la connotación de ser indispensable en el ámbito de la enseñanza- aprendizaje, en la nueva realidad del siglo XXI.

En la cotidianidad escolar y en la vida diaria, desde niños están sujetos al enfrentamiento de diferentes situaciones, por ello siempre, de alguna manera, intuitivamente se han elaborado propuestas organizadas para hacer frente a esas realidades o situaciones, y que en el mundo educativo, a esas acciones organizadas se las conoce como proyectos, que se han llevado a la práctica como alternativas que se analizan, y que posiblemente sean más viables; y entonces se toman decisiones, donde las acciones se constituyen en actos voluntarios.

Es aquí donde se pone en juego el sustento teórico y las concepciones del proceso enseñanza – aprendizaje como una propuesta ideal, para hacer realidad, la pretensión de suscitar verdaderas transformaciones actitudinales, cognitivas y procedimentales en el estudiante. Estas diferentes formas de aprender y enseñar se suscitan con una intencionalidad consciente y controlada; con flexibilidad y significado para que el aprendizaje permee todas las dimensiones del ser humano y la reconstrucción y construcción de los nuevos aprendizajes puedan ser valorados en los diversos contextos de la vida diaria.

Diagrama 1. Contextos Escolares



Fuente. Muñoz, 2017

Los resultados de la presente investigación corresponde a la Práctica Pedagógica Investigativa en las Escuelas Normales del norte del departamento de Nariño, donde se enmarca la formación del maestro, el papel que debe realizar las normales para preparar un maestro integral que tenga claridad en sus fundamentos epistemológicos y metodológicos.

Las Instituciones formadoras de maestros, como las Escuelas Normales Superiores deben garantizar a Colombia un nuevo profesional de la educación, con el dominio de un saber fundante como lo es la pedagogía; un saber específico, desde una concepción humanística, fortalecido por su praxis pedagógica, es decir, por su capacidad reflexiva, haciendo de la práctica pedagógica investigativa una herramienta que le permita desarrollar autonomía, autorrealización y lo caracterice por la continua autoformación pedagógica.

Fotografía 1. Normal Superior del Mayo



Fuente. Muñoz, 2017

Fotografía 2. Normal Superior San Carlos



Fuente. Muñoz, 2017

Fotografía 3. Normal Superior Sagrado Corazón de Jesús



Fuente. Muñoz, 2017

Fundamentos epistemológicos y metodológicos en la formación docente

Los maestros en ejercicio en su trabajo diario con los niños sienten y miran que se presentan algunas fallas en cuanto a la práctica pedagógica investigativa, donde solo reciben conocimientos para su aplicación como actores para desempeñar una labor formativa en los centros educativos sin la opción de presentar sus propias iniciativas para que el trabajo sea más creativo, solo se sujeta a unos pasos que deben cumplir para el desarrollo de su experiencia de manera estricta con el propósito que la clase pueda ser evaluada. Todas estas falencias se ven reflejadas al momento de ejercer la profesión ya que estamos esperando como podemos iniciar el trabajo con los niños, seguimos maniatados esperando los pasos para organizar nuestras propias prácticas pedagógicas.

En general este trabajo permitió comprender que los egresados de las Escuelas Normales, reconocen la importancia de la investigación para el desempeño docente, sin embargo, en sus prácticas profesionales, no logran elaborar una propuesta de investigación que cumpla con el desarrollo de las prácticas investigativas, a pesar de retomar algunos pasos de los desarrollados en la guía de práctica pedagógica de las Escuelas Normales.

El programa de formación complementaria ya en su aplicación presenta dificultades que se deben corregir en cuanto a las asignaturas, práctica pedagógica investigativa, planes de estudio, didácticas, proyectos transversales, proyectos de aula, proyectos pedagógicos, los cuales requieren de más tiempo para poderse cumplir cabalmente, ya que los vacíos que los maestros egresados presentan están articulados en lo teórico como en lo práctico?

Además se hace necesario presentar una contradicción ya que los planes curriculares del PFC son articulados de acuerdo a las necesidades que las escuelas normales tienen en cada región y son renovados constantemente en cada evaluación institucional destacando sus falencias, este proceso se presenta ya que las escuelas normales tienen autonomía en la organización de la malla curricular articulando las necesidades propias de los estudiantes del programa de formación complementaria, pero se debe tener en cuenta que los egresados en muchos temas y asignaturas se olvidan del trabajo que el maestro realizó y su apreciación no puede ser muy confiable y se critican un trabajo que se ha realizado con esmero y de la mejor manera.

La práctica pedagógica investigativa establece potencialidades, aciertos, limitaciones y vacíos donde se estructuran las propuestas curriculares para que los maestros en ejercicio organicen el trabajo de aula, despertando la vocación docente, la vida de la escuela supone discernimiento, reflexión y toma de decisiones para los estudiantes, en donde la pedagogía, los valores y criterios relacionados con la formación de maestros superiores están anclados a los contextos escolares.

La práctica pedagógica desde un enfoque orientado a la investigación contempla unas características para desarrollar procesos teóricos, metodológicos, cotidianos, formativos y prácticos, donde se refleja la comprobación de las situaciones escolares, poniendo en juego su habilidad creativa para tejer y consolidar por el entramado de los registros pedagógicos un maestro con sólida fundamentación teórico-práctica que refleje toda su energía y entrega en bien del aprendizaje de sus estudiantes.

Los maestros en ejercicio son conscientes al expresar que se trabajó la práctica pedagógica en el desarrollo de actividades en el aula de clase donde la investigación fue poco profunda para detectar la problemática existente en la escuela, siendo necesario que el maestro asuma compromisos para trabajar de manera continua y poder salir de las múltiples necesidades y vacíos que poco a poco se han ido superando para encontrar respuestas que dan firmeza y expectativa a los cambios que se vienen logrando en el aula como en la escuela.

Conclusiones

Las Escuelas Normales Superiores tienen un compromiso con la sociedad, donde forman un maestro con características investigativas enfocado en las didácticas que hagan de su quehacer educativo más crítico, analítico y reflexivo, siendo el conocimiento el soporte del nuevo saber.

La práctica pedagógica investigativa viene cumpliendo un papel fundamental dentro de la sociedad, las comunidades han sentido la necesidad de prepararse para responder a las dificultades y retos que el contexto exige. La práctica es muy importante pues, a través de ella el maestro adquiere las herramientas para adentrarse en el mundo del conocimiento y luego compartirlo a sus estudiantes, también permite guiar, innovar, crear y colocar todos sus saberes al servicio de los demás.

Un maestro debe ser creativo, analítico, que le guste lo que hace, abierto al cambio, que se comprenda y tenga la capacidad para entender a los demás, ser un gran lector, ser sociable y sobre todo muy respetuoso, ético, tener espíritu de liderazgo y ser estratégico en la investigación para desarrollar las metodologías adecuadas en el ejercicio del quehacer pedagógico.

Ser maestro es una de las profesiones más comprometidas, porque se busca el bienestar de todos, siempre hay una razón para enseñar, para hacer las cosas bien y esperar los resultados positivos, además valora todo lo que lo rodea, se gana el cariño de los niños y la confianza de una comunidad, el maestro lleva su pedagogía muy adentro aprecia a sus estudiantes como sus hijos, asume un papel de padre o de madre y se preocupa por su futuro, logando así, sentirse dichoso por el trabajo realizado.

Lo anterior permitió alcanzar los objetivos de esta investigación al encontrar las relaciones entre la formación investigativa de los egresados de las escuelas normales del norte del departamento de Nariño, con sus prácticas pedagógicas, especificando cuáles son sus lógicas investigativas o su pensamiento sobre la importancia de la investigación en su desempeño profesional e identificar los factores que favorecen o limitan la investigación de los docentes egresados en el desarrollo de prácticas investigativas a partir de los problemas de la cotidianidad institucional. No sin antes afirmar que con este estudio se confirma la dimensión y trascendencia del problema en la formación de los maestros investigadores, tema que es relevante en el

ámbito mundial, nacional, regional y local, ya que se le considera de gran importancia en la formación de todo tipo de profesional.

Referencia Bibliográfica

- Bernstein, E. y Díaz, M. (1985). Un modelo sencillo para la producción del discurso pedagógico. Sección sobre la práctica pedagógica. *Revista Colombiana de educación*, (15), p. 140 – 149.
- Boucha, A. (1981). Alors dans le discours pedagogique Epiphenomene ou trace doperations discursives. *Languaje Francaise*, (50).
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión*
- Elliott, J. (1997). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (2005). *La pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Bogotá (Colombia): Ed. Delfin, Ltda.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Barcelona: Paidós
- Gutiérrez, A. (1967). *Historia de la Educación*. Madrid: Ester.
- Institución Educativa Normal Superior del Mayo La Cruz Nariño. (2012). *Proyecto Educativo Institucional*. Nariño: Institución Educativa Normal Superior del Mayo La Cruz Nariño.
- Institución Educativa Normal Superior San Carlos La Unión Nariño. (2012). *Proyecto Educativo Institucional*. Nariño: Institución Educativa Normal Superior San Carlos La Unión Nariño
- Mclaren, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós. 1997. p. 344
- Moreno, S., Bajo, T., Moya, M., Maldonado, A. y Tudela, P. (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa. Vicerrectoría de Planificación, Calidad y Evaluación Docente*. España: Universidad de Granada.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). *Ley General de Educación 115*. Bogotá. *Ministerio de Educación Nacional de la República de Co-*

lombia. Decreto 4790 de 2008.

- Nóvoa, A., Huberman, M., Goodson, I., Holly, M., Moita, M., & Gonçalves, J. (1995). *Vidas de profesores*. *American Sociological Review*, 49(1), 100-116.
- Nóvoa, A., Mendes, I. L., Correia, R., & Gil, L. S. (1995). *Profissão, professor*.
- Savater, F., & Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Cátedra Alfonso Reyes. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (2000). *Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores*.
- Valencia, C. (2006). *Las Escuelas Normales y la formación del Magisterio. Primera Mitad del siglo XX*. Caldas: RUDECOLOMBIA. Universidad de Caldas.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Saenz, J., y Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Notas

- 1 El concepto de Práctica Docente, hoy denominado práctica pedagógica, ha sufrido transformaciones. El primero de ellos circunscribió exclusivamente a la actividad del aula y particularmente al evento de "dictar clase", la segunda acepción está referida al desarrollo de la docencia, a la investigación pedagógica y a la proyección social que el maestro en formación debe asumir como un compromiso con la comunidad donde se ubica.
- 2 Artículo 4 del Decreto 3012 de 1997 .- Los programas de formación de educadores que ofrezcan las escuelas normales superiores se estructurarán teniendo en cuenta, en especial, el desarrollo armónico de los siguientes núcleos del saber: a. La educabilidad del ser humano, atendiendo su proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje; b. La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural, correlacionando el contexto cognitivo, valorativo y social de quien aprende y sus posibilidades de transformación en contenido y estrategias formativas; c. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua; d. La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, su interdisciplinariedad y sus posibilidades de construcción y validación de teorías y modelos; e. Las realidades y tendencias sociales y educativas, de carácter institucional, regional, nacional e internacional; f. La dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa y las consecuencias formativas de la relación pedagógica.



DISTOPÍA



Miguel Hernán García González

Docente en propiedad del Departamento de Caldas. Politólogo, Magister en filosofía

El siguiente trabajo intentará reflexionar sobre la potencia que emerge de la distopía literaria como una posibilidad de liberación en la educación y como una herramienta para el desarrollo de sujetos políticos. Este escrito tendrá como apoyo bibliográfico, los textos de Paulo Freire: *“Pedagogía de la indignación”* (2012), *“Pedagogía de la esperanza”* (1992), asimismo, el libro de Graciela Frigerio: *“Sentidos del verbo educar”* (2003) y los trabajos de la profesora Olga Lucía Fernández: *“Construcción de ciudadanía desde la educación y las prácticas cotidianas”* (2018), entre otros. En un primer momento, se pretenderá plantear una correlación entre distopía literaria y la educación de la liberación. Posteriormente, se abordará la

noción de sujeto político y la interacción con la distopía literaria. Y para finalizar, se urdirán los elementos distopía literaria, sujetos políticos, liberación a través de la educación para proponer algunas reflexiones sobre el argumento planteado.

Palabras claves

Distopía, distopía literaria, sujeto político, educación, educación liberadora.

Como se mencionó anteriormente, el trabajo se desarrollará en un principio a través de la correlación entre distopía literaria y educación de la liberación. Por lo tanto, el punto de partida para esta propuesta es un acercamiento conceptual e histórico del término distopía y distopía literaria.

ria. La Real Academia de la Lengua -hasta hace muy poco tiempo- la define de la siguiente manera: “representación ficticia de una sociedad futura de características negativas causantes de la alienación humana”. En esta definición se presentan elementos que permiten entender semánticamente lo que es una distopía, una sociedad simulada en la que se “ficcionalan” o crean situaciones por lo general: culturales, económicas y políticas que representan una amenaza para la *convivencia apropiada-feliz* de los seres humanos. Sin embargo, con esta interpretación de la definición se inicia un camino poco estable, ¿por qué? Debido al desafío intelectual que significa proponer una o unas ideas de lo que es *convivencia apropiada-feliz* para una sociedad variopinta y disímil como lo son los grupos humanos contemporáneos, no obstante, la oportunidad de encontrar acercamientos a las respuestas podrían emerger de las mismas distopías y para este caso específico de las distopías literarias. El mundo, por llamarlo así, de las distopías literarias se pueden referenciar desde los griegos (como es costumbre) y uno de los autores helénicos que trazaría este camino de realidades indeseables es Platón, con su sempiterna “alegoría de la caverna”, el filósofo plantea en el inicio del libro VII de la *República*, una hipotética situación en la que unos hombres siempre han estado encadenados y no han visto la luz (logos) y a partir de allí se hilvanan los cuestionamientos por el conocimiento, la verdad, las falsas creencias, el despertar-conciencia, etc. Asimismo, durante diferentes libros del texto se trazaran cuestiones utópicas-distópicas, como: “¿Cuál es el mejor modo de organización para una comunidad, y cuál es el mejor método para que una persona disponga de su vida?” El arquetipo de esta estructura platónica ha estado presente siempre en el pensamiento occidental: el sistema de castas, el rey filósofo, la eugenesia, la expulsión de los poetas y de los disidentes, el arte oficial, la sociedad cerrada como símbolo de un orden perfecto que jus-

tifica el poder ilimitado de lo político”. Por lo tanto, es el libro de *La República* uno de los pilares de las distopías-utopías y estará presente de una u otra manera en las obras literarias que aparecerán siglos más tarde.

Es entonces con el libro de Tomás Moro, *La Utopía*, en el año de 1516 que hace su aparición definitiva el género literario utópico y a partir de aquel momento diferentes autores intentaron plasmar desde la literatura sociedades que fueran capaces de proyectar las *mayores o mejores virtudes del ser humano* (por supuesto teniendo en cuenta los ideales de cada momento histórico). Años más tarde surgirán un gran número de escritos en esta misma línea de pensamiento, tales como: *El mundo de los tontos* (1552) de Doni; *Cristianopolis* (1619) de Valentín Andrae; *La ciudad del sol* (1623) de Campanella y la célebre *Nueva Atlántida* (1627) de Francis Bacon. Todos estos libros desarrollaron una idea de bien común que enfatizará el predominio de la colectividad y lo grupal por encima de lo individual y lo singular. Y aunque estos argumentos parecen estar circunscritos bajo conceptos morales y éticos positivos, el individualismo de los siglos XVIII, XIX y XX mirará con sospecha esa sociedad idílica y onírica presentada por aquellos escritores. Es en este contexto histórico que se utiliza quizás por primera vez la palabra “distopía” y lo hace: “John Stuart Mill (1806-1873), aunque hay que señalar que este filósofo y político inglés también incluía en su vocabulario como sinónimo de distopía el neologismo cacotopía, creado por el pensador, también británico, Jeremy Bentham (1748-1832)”². Esta palabra irrumpe con características propias y dotada de contenido y específicamente en contraposición a la mirada romántica de la utopía. Luego, se entenderá como escenario distópico a aquellas fantasías enmarcadas en pesimismo existenciales, valores políticos antidemocráticos, invasión a la privacidad y a cualquier ámbito de la vida humana en pro de un bien superior, suelen transcurrir en un fu-

turo con un carácter profético-trágico, alertan del abuso del poder político, económico y cultural, además, se recrean en medio de discursos fascistas, clasistas, racistas, etc.

Estas particularidades serán las que encarnarán las distopías literarias del siglo XX, específicamente, las obras de George Orwell (Arthur Blair) *La rebelión en la granja* (1945) y *1984* (1949). El libro de Aldous Huxley *Un mundo feliz* (1932). Y Ray Bradbury en *Fahrenheit 451* (1953). Cada uno de los autores creará mundos distópicos que alertarán a sus contemporáneos y a los venideros de los peligros que se ciernen sobre la humanidad, es importante resaltar que las novelas mencionadas fueron escritas en periodos de guerras mundiales o posteriores a ellas, lo que inevitablemente llevará a los escritores a mirar el futuro con un pesimismo exacerbado pero con la firme e íntima intención de denunciar los peligros que avizoraban y estos llamados de atención solo tendrán eco en sociedades conscientes, educadas, capaces de mirar críticamente su entorno, sensibles frente a las injusticias y dispuestas a generar cambios positivos. Ahora bien, para construir sociedades de esta índole es indispensable la educación y no de cualquier tipo, una capaz de transformar al ser humano en un mejor proyecto, una que reconozca a las mujeres y hombres como seres incompletos o inacabados que fluyen en una búsqueda constante para cimentar las bases de lugares más equitativos, empáticos, amigables con el medio ambiente. Hombres y mujeres conscientes del momento y el lugar que habitan y por lo tanto, interesados en dejar una huella profunda -o tal vez no tanto- de la mejor versión de cada uno.

Por consiguiente, es necesario, urgente una educación de la y para la liberación, un aprendizaje en los términos propuestos por el maestro brasilero, Paulo Freire; este pensador promovió y promueve a través de sus textos (legado para el mundo) a rechazar los discursos de trágica inexorabilidad que

permanentemente declaman aquellos que NO desean cambios estructurales y sociales que beneficien a los abandonados, desposeídos, olvidados, marginados, exiliados, entre otros. Sostiene Freire que este pensamiento rígido e inamovible socava las probabilidades de la creación utópica, reduce la existencia a una espiral discursiva de sometimiento. En palabras suyas: “Es cierto que los hombres y las mujeres pueden cambiar el mundo para mejor, para que sea menos injusto, pero solo lo lograrán partiendo desde la realidad concreta a la que “llegan” en su

En concordancia con las ideas de Paulo Freire, es posible afirmar que la sociedad es un proyecto que necesita propósitos, sueños, ideales, no agotados de sentido, sino todo lo contrario; requiere de agentes de cambio. Ciudadanos que por medio de una educación crítica y reflexiva logren cosmovisiones más abarcadoras, las cuales les permitan comprender lo sinuoso y complejo que ha sido la existencia para una gran parte de la sociedad. En otras palabras, que no son diferentes a las de Freire, esta utopía debe ser entendida como *un acto político* y por ende una

Por ello, la promoción de la distopía literaria como una herramienta para la educación de la liberación parece tan pertinente para estudiantes, ciudadanos, mujeres y hombres que no han despertado de ese sopor inducido por aquellos que defienden unas condiciones históricas inamovibles, este sería un catalizador para concientizar a una sociedad somnolienta, una sociedad que no forma sujetos políticos, sino simples replicadores de discursos instrumentales, seres alienados y prestos a reproducir dialécticas infames de iniquidad e inequidad. En



Fotografía - Alberto Motta

generación, y no fundadas o fundados en devaneos, sueños falsos sin raíces, puras ilusiones. Lo que no es posible, sin embargo, es transformar el mundo sin sueños, sin utopía o sin proyecto. Las puras ilusiones son los sueños falsos de quien, independientemente de qué este lleno o llena de buenas intenciones, propone quimeras que por eso mismo no pueden realizarse. La transformación del mundo necesita tanto del sueño como la indispensable autenticidad de este depende de la lealtad de quien sueña las condiciones históricas, materiales, según el desarrollo tecnológico y científico del contexto del soñador. Los sueños son proyectos por los cuales se lucha” (Freire 2012).

lucha decidida en contra de retóricas hegemónicas que han impedido la liberación de la sociedad. Y es tal vez allí donde se pueden “fusionar los horizontes” de la distopía literaria como uno de los medios para una educación de la liberación. La distopía literaria – ficcional- la realidad en sus peores términos, crea un arquetipo perverso de lo que podría ser la sociedad y busca a través de su lenguaje provocar una conciencia política y cultural en sus lectores, exhorta a reflexiones sobre lo que potencialmente podría ocurrir en un mundo sin libertades, sin educación, en una sociedad en la que la democracia sea solo una fachada de un régimen autoritario, dictatorial.

efecto, la distopía literaria desde la educación para la liberación produciría un remezón para aquellos que se acerquen de forma honesta, genuina e intelectualmente inquieta, podría ser una posibilidad de encontrar algunas respuestas a los problemas irresolutos o por lo menos, el punto de partida para cambios esenciales que evitarán la llegada de esos escenarios apocalípticos planteados en las novelas distópicas, este encuentro de escenarios: educación de la liberación y distopías literarias, aparece como una opción concreta a la transformación de la sociedad y no como una mera meta-teoría inalcanzable. En palabras de Freire “Así pues, la tarea progresista es esti-

mular y posibilitar, en las mas diversas circunstancias, la capacidad de intervención del mundo, jamás lo contrario: cruzarse de brazos frente a los desafíos. Sin embargo, es evidentemente imperioso que mi aporte antifatalista y que mi defensa de la intervención en el mundo no me conviertan en un voluntarista inconsecuente que no toma en serio la existencia y la fuerza de los condicionamientos. Rechazar el determinismo no significa negar los condicionamientos. En última instancia, si soy un progresista coherente, debo demostrar permanentemente a los hijos, a los alumnos, a las hijas, a los amigos, a quien sea, mi convicción de que los hechos sociales, económicos, históricos o no, no se dan de aquella manera porque obligatoriamente deben ser así. Más aún, que no son inmunes a nuestra acción. No solo somos objetos de su "voluntad" que nos adaptamos a ellos, sino también sujetos históricos que luchamos por otra voluntad diferente: la de cambiar el mundo, aunque esta lucha consume tanto tiempo que a veces tengamos que sucumbir en ella varias generaciones" (Freire 2012).

Todo el entramado anterior, permite la entrada al segundo momento propuesto para este escrito el cual es la construcción de un sujeto político a partir de las distopías literarias. En otras palabras, la posibilidad de educar a través de distopías para desarrollar conciencias políticas en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de la sociedad. Para lograr esta correlación es preciso señalar que es un sujeto político y como es entendido desde este espacio de reflexión. El sujeto político es una mujer u hombre capaz de auto-determinarse, auto-construirse (permanentemente), bajo un marco ético y moral que le permita encontrarse con otros sujetos con el fin de asociarse, dialogar e influenciar el mundo que los rodea. Es un agente de cambio consciente, activo ,reflexivo que se auto-referencia por medio de su continua comprensión de su entorno y contexto, aquella o aquel que entiende la importancia de la individualidad y singularidad como el primer

...La obligación de los educadores es intentar cimentar bases para que ese sujeto político sea un ciudadano virtuoso, empático, sensible, ético...

paso para el encuentro con el otro que es el momento en que se es posible ser sujeto político, no existe el sujeto político aislado del mundo, solo es posible la acción política desde escenarios plurales, diversos, heterogéneos en los que intervienen una multiplicidad de voces, deseos , ambiciones, desacuerdos que no deben ser impuestos a través de formas violentas, sino que deben ser debatidos a través de diálogos que en su gran mayoría no serán unánimes, pero dependerán profundamente de las cosmovisiones de los sujetos políticos que interactúan y de su accionar ético, el sujeto político; por consiguiente, es una representación de lo que ha construido la cultura, la historia, la sociedad y sus decisiones serán un reflejo de ello. Por lo tanto, la obligación de los educadores es intentar cimentar bases para que ese sujeto político sea un ciudadano virtuoso, empático, sensible, ético. En una dirección similar se acercan al concepto de sujeto político; Fernández, Salazar y Parra en su trabajo: *Construcción de la ciudadanía desde la educación y las prácticas cotidianas*. Ellos se cuestionan sobre: "¿Cómo se constituye el sujeto político? Este interrogante remite a una referencia necesaria sobre la autonomía, en tanto se habla de un sujeto, la realización de la autonomía -de ninguna forma pleno solo es posible para el sujeto cuando este participa de la vida en común, es decir, el proceso de diferenciación del sujeto como portador de voluntad y de autogobierno está determinado por la identificación con nosotros, con un colectivo. Sin embargo, al

orden simbólico de lo común solo es posible ingresar por el lenguaje, a través del cual los semejantes hacen un reconocimiento del poder que tiene el individuo para tomar parte activa y decisoria en la sociedad." (Fernández, Salazar y Parra 2018).

A ese cuestionamiento sobre el sujeto político responden los autores con un elemento decisivo para la construcción de un sujeto político, el lenguaje, luego, es posible afianzar la idea que entre más amplio sea el campo simbólico-lingüístico de los sujetos que intervienen en espacios políticos, habrá mayores posibilidades de interrelaciones políticas positivas que sean más comprensivas y amplias, o sea, sujetos políticos capaces ,a través del lenguaje, de tomar decisiones éticas y por ende correctas para la sociedad. No quiere decir esto que un vasto lenguaje y simbología cultural, política, social, etc. disminuirá la controversia y diferencias entre los actores, todo lo contrario, es posible un aumento en la pluralidad de visiones y voces y por lo tanto de desacuerdos, pero el deber ser de las conclusiones y disposiciones que salgan de esos encuentros entre sujetos políticos tendrían que ser las mejores posibles para el grupo humano que impactará, así goce de la desaprobación de diferentes sectores.

Así mismo, mencionan Fernández, Salazar y Parra en su libro que: "el sujeto político también se autoinstituye a través de la propia reivindicación de su condición humana, lograda mediante la defensa de sus derechos y por supuesto, mediante su inter-

vención activa y efectiva en las decisiones que afectan su desarrollo. En este orden de ideas, el sujeto como entidad existencial solo puede constituirse como *zoonpolitikon* (animal político), a través de la titularidad de sus derechos, entonces, en lenguaje de Arendt (1997), la constitución del sujeto político se da en la mediación del “entre” y el establecimiento de las relaciones que deriva. En este sentido, el sujeto es en potencia un sujeto político que tiene la capacidad de decidir y autogobernarse y, por tanto, de ampliar su libertad, expresión directa del desarrollo humano tanto desde

su dimensión subjetiva como desde su ser social.” (Fernández, Salazar y Parra 2018). En clave de Arendt despliegan los diferentes estadios en que el sujeto se re-conoce y se construye como sujeto político, tanto en su dimensión privada como pública, mujeres y hombres se proyectan al exterior como una creación y emancipación de los estímulos de la esfera privada, familia, escuela, etc. Por consiguiente, el sujeto político actúa en virtud de sus aprendizajes y comprensiones, las cuales pueden ser modificadas en una relación espacio-temporal, el sujeto político del ayer es seguramente un sujeto político diferente en el futuro. Y la confrontación permanente de sus “verdades”, si es un sujeto político en un sentido democrático, le permitirá perfeccionar sus encuentros con otros actores políticos, logrando la madurez social y política que tanto demandan las sociedades en el momento. No obstante, queda evidenciado que este es un proyecto, una apuesta, un camino por recorrer y que tiene como uno de sus actores principales la educación y para este caso específico una educación que libere, una pedagogía que emancipe mentes instrumentalizadas y subyugadas. Y encontrarán, en las estructuras tradicionales, opositores recalcitrantes debido a que ellos necesitan para sostener su orden económico, político y social que estos sujetos no lleguen a altos grados de conciencia, o sea, no requieren de una difusión de sujetos políticos en los es-

cenarios cooptados por las fuerzas que han excluido y se han beneficiado de la ausencia de protagonistas críticos y por la tanto valores anacrónicos se reinventarán persistentemente bajo un cariz democrático y discursos más “benévolos” pero su esencia siempre estará alejada de representar las características cardinales de un régimen político más justo.

Luego, es en estas circunstancias históricas, económicas y políticas que la distopía literaria puede cumplir una función de un alto valor para la sociedad y desde un lugar tan privilegiado como la educación. A través de su lenguaje pesimista-crítico develará los peligros y ardidés que atrapan a las personas en sus realidades. Las claves que se desarrollan en sus ficciones le permitirán a sus lectores interpretar de mejor manera su cotidianidad, le abrirá aristas antes no observadas a los individuos que se acerquen a las distopías literarias. El nivel de criticidad de una mujer u hombre será superior si se acercan a los mundos de Orwell, Huxley o Bradbury. Si comprenden la intencionalidad de sociedades en las que existen policías del pensamiento o bomberos que queman libros u hombres que se re-producen en fábricas como si fueran un producto del mercado. Si las personas lograrán reflexionar las razones por las que un autor crea situaciones detestables pero que podrían ser posibles en algún momento, seguramente estarían alertas si en sus vidas pasaran por situaciones similares, si la sociedad se enfrentará a circunstancias equivalentes en algún grado a las recreadas en esas ficciones las personas podrían actuar de diferentes maneras y no ser engañados o sometidos con facilidad.

Ahora bien, es necesaria la participación de un modelo de educación que busque nuevas rutas que no tenga aprensión de intentar caminos antes no explorados, un modelo de educación que reconozca las dificultades actuales y venideras y capaz de admitir que sus soluciones no han sido lo suficientemente adecuadas para solventar los innumerables desafíos y

problemas de la población. Y por ello la participación del sujeto político en este horizonte es indispensable, un sujeto político que reflexione y actúe, un hombre capaz de comprender a través de su educación liberadora y crítica que su mundo no está en las condiciones que debería estar. Un sujeto político presto a entender las debilidades éticas y morales por las que pasa hoy la sociedad y actuar en consecuencia de ello. Para finalizar, la propuesta busca la imbricación de una educación liberadora por medio de la literatura distópica que desemboque en sujetos políticos que se involucren decididamente a mejorar su entorno, pequeño o grande, sujetos políticos conscientes y en algún grado por su contacto con las distopías literarias, y a partir de esa consciencia construida mujeres y hombres con una ética y moral más comprensiva y amable con el mundo, con la capacidad intelectual de reconocer un régimen democrático o sus falencias, capaces de rechazar políticas abusivas de cualquier orden, empáticos con el dolor de los propios y los ajenos, aptos para interrelacionarse con diferentes culturas y cosmovisiones. Ciudadanos democráticos y cosmopolitas..

Bibliografía

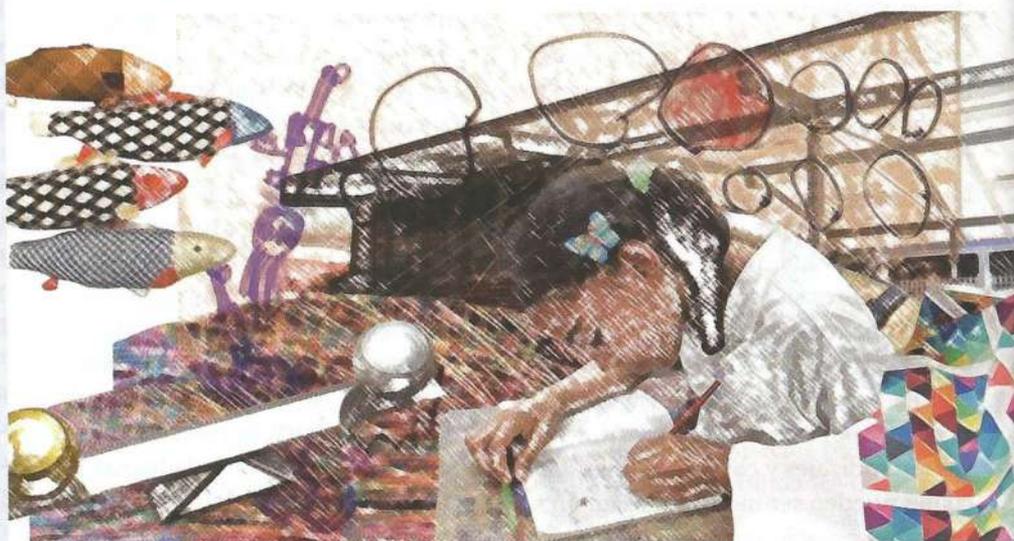
- Fernández, O., Parra, J. y Salazar, M. (2018). *Construcción de Ciudadanía desde la Educación y las Prácticas Cotidianas*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación*. México: Siglo Veintiuno.
- Frigerio, G. (2003). *Sentidos del Verbo Educar*. México: CREFAL.

Notas

- 1 <http://axxon.com.ar/rev/187/c-187ensayo1.htm>
- 2 http://e-ducativa.catedu.es/44700165/aula/archivos/repositorio/1250/1268/html/material_para_la_reflexin.html

¿Educando integralmente?

VERIFICACIÓN DEL CONCEPTO DE INTEGRALIDAD EN TRES COLEGIOS PÚBLICOS DE LA LOCALIDAD 5º-USME.



Resumen

El concepto de integralidad o educar integralmente, es frecuentemente utilizado en los PEI de los colegios de educación pública como principio óntico desde donde se fundamentan sus valores y orientan sus prácticas y fines educativos. Bajo el imaginario de que la integralidad conlleva una paridad simbólica de elementos (fines-medios, teoría-práctica, sentir-pensar), se verificó dicha dualidad en tres colegios públicos de la localidad 5º Usme, por medio de un análisis cuantitativo de las áreas del currículo, observando la gradación del concepto de integralidad en cada uno de los colegios citados. Dicho ejercicio de verificación de la integralidad se rea-

lizó exclusivamente en la educación básica secundaria (6º a 9º grados) lo que permite motivar a otros docentes a realizar dicho ejercicio de comprobación de la integralidad tanto en la educación primaria así como en la educación media.

Palabras clave

Integralidad, currículo, educación pública, educación básica, cuantitativo.

Introducción

La presente investigación surgió de la curiosidad personal por comprobar que tan integral era el currículo del colegio de educación pública Brasilia-



Nelson Enrique Laguna

Licenciado en Ciencias Sociales. Historiador. Docente de la SED. Candidato a doctor por la Universidad de la Salle sede Bogotá. Correo electrónico kike545454@yahoo.es

Usme IED y para este fin se apeló a una comparación cuantitativa de las áreas del currículo por un lado las que abonan al sentir y por otro las que abonan al pensar. Llama la atención que en el PEI del colegio Brasilia-Usme IED, se cita la palabra integral varias veces, lo que motivó un análisis comparativo de la intensidad horaria de las áreas que desarrollan las competencias lógico-matemáticas en relación con las áreas que desarrollan las competencias axiológicas, es decir se agruparon las áreas en dos dimensiones como son: las áreas del sentir y las áreas del pensar. Los resultados de la comparación, evidencian en qué estado se encuentra la integralidad en el colegio. El ejercicio se replicó en otros dos colegios públicos de la localidad 5° como son el colegio Orlando Fals Borda IED y el colegio San Andrés de los Altos IED, debido a que en su PEI se encuentra también el concepto de integralidad. Sobra decir que no se ha puesto en juicio el estatuto epistemológico de las áreas más allá de la observación directa y el diálogo con los docentes de cada una de ellas.

Esta investigación se enmarca dentro de los estudios del currículo, objeto de estudio del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, el cual presta atención a las bisagras culturales entre la legislación oficial y la apropiación y/o resistencia a esta, desde los diversos sujetos educativos (Martínez, 2014, 2015); en este sentido, brilla por su ausencia un estado del arte elaborado por el Ministerio de Educación Nacional, donde indique enfoques, tipologías, elementos comunes y/o divergencias entre los Proyectos Educativos Institucionales de los colegios públicos, que evidencie los avances educativos en el país desde la emisión de la Ley General de Educación 115 de 1994 y el decreto 1860 de 1994.

A falta de un balance oficial que muestre las certezas y expectativas de la educación pública, que se constituyan en la base de políticas educativas y contribuyan al fortalecimiento de la educación pública y el fomento de la

autonomía escolar; son apremiantes los escasos trabajos referentes al tema que dan pistas sobre las tendencias de los estudios del currículo a nivel nacional (Montoya, 2016). Estos estudios del currículo abordan entre otros aspectos el Proyecto Educativo Institucional de las instituciones educativas tanto públicas como privadas, el cual con arreglo al decreto 1860, trazan el rumbo a seguir, esbozado tanto en la misión, visión, objetivos, quehaceres y prácticas.

¿Qué significa integral?

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, integral es un adjetivo y/o comprende todas las partes necesarias para estar completo. En educación, la integralidad se debe entender como el desarrollo perfecto del ser humano en todas y cada una de sus dimensiones. Teniendo en cuenta lo anterior, la integralidad en la educación básica hace referencia a la potenciación de las dimensiones humanas tanto del sentir, así como del pensar.

Se cita en seguida los PEI de los colegios relacionados, donde se hace mención a la integralidad del proceso educativo para luego comparar las dimensiones del sentir y del pensar:

Colegio 1. El colegio Brasilia-Usme IED, en su Misión ofrece a la comunidad: *un proceso formativo integral de calidad a sus estudiantes en el cual se promueve el espíritu diverso...* Elemento que se refuerza en sus factores claves de éxito: Desarrollo del pensamiento: *procesos de cognición y herramientas cognitivas que contribuyan a la formación integral* (Agenda del colegio Brasilia-Usme IED, 2018-2019).

Colegio 2. El colegio Orlando Fals Borda IED, en su Misión propone: *formar personas integrales, sentipensantes, mediante acciones pedagógicas fundamentadas en la IAP que promuevan la construcción de un proyecto de vida...* Elemento que se refuerza en sus objetivos estratégicos: *Consolidar*

el programa de Desarrollo Integral de la Media (Agenda del colegio Orlando Fals Borda IED, 2018-2019).

Colegio 3. El colegio San Andrés de los Altos IED, en su Visión considera: *al 2020 ser reconocidos a nivel distrital y nacional por la integralidad de la propuesta educativa centrada en la formación del ser y el desarrollo de competencias en los estudiantes...* Elemento reforzado en la filosofía institucional que reza: *mantenerse como una institución líder en la formación integral y holística basada en los principios y valores fijados en nuestro horizonte institucional* (Manual de convivencia del colegio San Andrés de los Altos IED, 2018-2019).

Según lo anterior, se observa como en los colegios citados, la formación integral es fundamental y un deber institucional para con la comunidad y los educandos, donde no se pondera una dimensión ni competencia por sobre otras, sino que se comprometen hacia una formación holística y relacional entre el sentir y pensar.

Metodología

El análisis cuantitativo obedece a la intuición personal de agrupar las áreas del currículo de cada colegio (grados 6° a 9°), atendiendo al paradigma filosófico latinoamericano de articular el sentir y el pensar (García, 1980, p. 98 y Rincón, 2014, p. 186) con el fin de cuantificar el número de horas dedicadas a cada dimensión y verificar la integralidad en el pensum de cada colegio, o en qué grado o proporción respecto la una de la otra.

Véase a continuación la intensidad horaria de los tres colegios discriminada por áreas (ver los cuadros anexos 4, 5 y 6), donde se agruparon en dos bloques, el primero de ellos con las áreas que se orientan hacia los procesos racionales y competencias lógico-matemáticas. El segundo bloque tiene las áreas que se orientan hacia los procesos que fortalecen el sentir y las competencias axiológicas del estudiante (grados 6° a 9°).

Cuadro 1. Colegio Brasilia-Usme IED

Áreas dedicadas al fortalecimiento del sentir	Áreas dedicadas al fortalecimiento del pensar	Grado/ Dimensión del pensar				Grado/ Dimensión del sentir			
		6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º
Ciencias sociales					4	4	4	4	
Educación artística					2	2	2	2	
Educación ética					1	1	1	1	
Educación religiosa					1	1	1	1	
Educación física					2	2	2	2	
Inglés					3	3	3	3	
Español					4	4	4	4	
Ciencias naturales					3	3	3	3	
	Matemáticas	4	4	4	4				
	Química	2	2	2	2				
	Física	2	2	2	2				
	Tecnología	1	1	1	1				
	Informática	2	2	2	2				
	Total de horas/semana	11	11	11	11	21	21	21	

Elaboración propia tomada del PEI del colegio Orlando Fals Borda, 2018-2019.

La intensidad horaria del colegio Brasilia-Usme IED, discriminada entre las áreas dedicadas al fortalecimiento del sentir o el pensar, evidencia como resultado los grados donde hay mayor proporción de integralidad y también los grados donde hay menor proporción de integralidad. Obsérvese a continuación.

En el grado 6º (11 vs 21) hay una relación de 1:2 en desventaja con la dimensión del pensar.

En el grado 7º (11 vs 21) hay una relación de 1:2 en desventaja con la dimensión del pensar.

En el grado 8º (11 vs 21) hay una relación de 1:2 en desventaja con la dimensión del pensar.

En el grado 9º (11 vs 21) hay una relación de 1:2 en desventaja con la dimensión del pensar.

La comparación cuantitativa realizada en el currículo del colegio Brasilia-Usme, se evidencian las inequidades entre las áreas que está establecida en proporción 1:2 donde por una hora dedicada al fortalecimiento de la dimensión del pensar hay casi 2 horas que fortalecen el sentir.

Véase ahora el cuadro correspondiente al Colegio Orlando Fals Borda IED

Cuadro 2. Colegio Orlando Fals Borda IED

Áreas dedicadas al fortalecimiento del sentir	Áreas dedicadas al fortalecimiento del pensar	Grado/ Dimensión del pensar				Grado/ Dimensión del sentir			
		6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º
Ciencias sociales						3	3	3	3
Educación artística						2	2	2	2
Educación ética						2	2	2	2
Educación física						2	2	2	2
Inglés						3	3	3	3
Español						3	3	3	3
Ciencias naturales						4	4	4	4
Cátedra O. F. Borda						1	1	1	1
Lectoescritura						2	2	2	2
C.I. formación deportiva							4	4	
C.I. formación artística							2	2	
	Matemáticas	1	1	1	1				
	Ciencia y Tecnología	2	2	2	2				
	Informática	2	2	2	2				
	C.I. formación en TICs	1	1	1	1				
	Total de horas/semana	11	11	11	11	21	21	21	21

Elaboración propia tomada del PEI del colegio Orlando Fals Borda, 2018-2019.

La intensidad horaria del colegio Orlando Fals Borda IED, discriminada entre las áreas dedicadas al fortalecimiento del sentir o el pensar, evidencia los grados donde hay mayor proporción de integralidad y también los grados donde hay menor proporción de integralidad. Obsérvese a continuación.

En el grado 6º (8 vs 22) hay una relación de 1: 2.8 en desventaja con la dimensión del pensar.

En el grado 7º (12 vs 28) hay una relación de 1: 2.5 en desventaja con la dimensión del pensar.

En el grado 8º (12 vs 28) hay una relación de 1: 2.5 en desventaja con la dimensión del pensar.

En el grado 9º (8 vs 22) hay una relación de 1: 2.8 en desventaja con la dimensión del pensar.

Se considera por lo tanto que en el colegio Orlando Fals Borda IED, hay grados donde la proporción de las áreas es mayor (6º y 9º=1: 2.8) que otros grados (7º y 8º= 1: 2.5) sin embargo, todos los grados evidencian la proporción de desventaja de la dimensión del pensar sobre el sentir.

Véase ahora el cuadro correspondiente al Colegio San Andrés de los Altos IED.

Cuadro 3. Colegio San Andrés de los Altos IED

Áreas dedicadas al fortalecimiento del sentir	Áreas dedicadas al fortalecimiento del pensar	Grado/ Dimensión del pensar				Grado/ Dimensión del sentir			
		6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º
Ciencias sociales						4	4	4	4
Español						2	2	2	2
Educación artística						2	2	2	2
Educación ética						2	2	2	2
Educación religiosa						1	1	1	1
Educación física						2	2	2	2
Inglés						2	2	2	2
Ciencias naturales						2	2	2	2
	Álgebra	4	4	4	4				
	Geometría	1	1	1	1				
	Química	1	1	1	1				
	Física	2	2	2	2				
	Informática	2	2	2	2				
	Gestión empresarial	2	2	2	2				
	Preparación Icfes	1	1	1	1				
	Total de horas/semana	13	13	13	13	17	17	17	17

Cuadro tomado del PEI del colegio Orlando Fals Borda, 2018-2019.

La intensidad horaria del colegio San Andrés de los altos IED, discriminada entre las áreas dedicadas al fortalecimiento del sentir o el pensar, evidencia como resultado una relación con un leve desequilibrio entre las dimensiones del sentir y el pensar, alcanzando la totalidad simbólica de la formación integral enunciada en el PEI y el manual de convivencia. Obsérvese en seguida dicha proporción por grados.

En el grado 6º (13 vs 17) hay una proporción de 1:1.2 en desventaja con la dimensión del pensar.

En el grado 7º (13 vs 17) hay una proporción de 1:1.2 en desventaja con la dimensión del pensar.

En el grado 8º (13 vs 17) hay una proporción de 1:1.2 en desventaja con la dimensión del pensar.

En el grado 9º (13 vs 17) hay una proporción de 1:1.2 en desventaja con la dimensión del pensar.

Se observa que en el colegio San Andrés de los altos IED hay una leve desventaja entre las dimensiones del sentir y el pensar, observada en la proporción 1:1.2 lo cual evidencia que entre los 3 colegios, este es el que tiende a cumplir con el ideal de integralidad y la formación equitativa y holística expresada en el PEI.

Conclusiones

Se estima a continuación los hallazgos de la investigación acerca de la verificación de la integralidad en el currículo de 3 colegios públicos de Bogotá.

Llama la atención como el Ministerio de Educación Nacional a la fecha no ha publicado un estado del arte de los PEI de los colegios públicos del país, evidenciando sus enfoques, perfiles y tipologías, lo que lleva a pensar: ¿cómo se han realizado las políticas educativas y los lineamientos curriculares en el siglo XXI, sin tener en cuenta los antecedentes pedagógicos y necesidades educativas de las regiones? Dicha ausencia confirma la hegemonía y coyunturalidad de las políticas educativas creadas en el siglo XXI.

Los estudios del currículo evidencian el impacto de las macro políticas educativas en las aulas, su apropiación a la vez que su resistencia por medio de la implementación del PEI y las micropolíticas orquestadas en el aula.

El enfoque cuantitativo de la presente investigación permite comparar la intensidad horaria de las áreas con el fin de establecer relaciones entre las áreas dedicadas al fortalecimiento del sentir o el pensar con el fin de entender la integralidad en los colegios observados como se expresa a continuación:

En el colegio Brasilia-Usme, en los grados 6º a 9º, se debe entender la integralidad en una proporción de 1:2 donde por 1 hora dedicada al fortalecimiento de la dimensión del pensar (Matemáticas, química, física, tecnología, informática) hay 2 horas que fortalecen el sentir (Ciencias sociales, naturales, artística, ética, religión, edufísica, inglés, español).

En el colegio Orlando Fals Borda IED, en los grados 6º y 9º, se debe entender la integralidad en una proporción de 1:2.8 donde por 1 hora dedicada al fortalecimiento de la dimensión del pensar (Matemáticas, química, física, ciencia y tecnología, formación en TICs, informática) hay 2.8 horas que fortalecen el sentir (Ciencias sociales, naturales, formación artística, ética, religión, edufísica, inglés, español, formación deportiva, lectoescritura). Complementando lo anterior, en los grados 7º y 8º, se debe entender la integralidad en una proporción 1: 2.5, donde por 1 hora dedicada al fortalecimiento de la dimensión del pensar (Matemáticas, química, física, ciencia y tecnología, formación en TICs, informática) hay 2.5 horas que fortalecen el sentir (Ciencias sociales, naturales, artística, ética, religión, educación física, inglés, español, formación deportiva, lectoescritura).

En el colegio San Andrés de los altos IED, en los grados 6º a 9º, se debe entender la integralidad en una proporción de 1:1.2, donde por 1 hora dedicada al fortalecimiento de la dimensión del pensar (Álgebra, geometría, química, física, tecnología, álgebra, gestión empresarial, informática) hay 1.2 horas que fortalecen el sentir (Ciencias sociales, naturales, educación artística, educación ética, educación religiosa, educación física, inglés, español).

Se observa que entre los 3 colegios, el colegio San Andrés de los altos IED, es el que tiende a cumplir con el ideal de integralidad en la formación equitativa y simbólica expresada en las dimensiones del currículo.

Un trabajo complementario a la presente investigación, es el de comprobar en las pruebas internas y externas el repunte de las áreas que favorecen cada una de las dimensiones ya sea del sentir o del pensar, para consolidar las diversas proporciones de la integralidad a las que cada colegio le ha trabajado en este corto siglo XXI.

Bibliografía

Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad de los Andes

Jerez, C. (1995). *Cómo va el PEI en los colegios*. Bogotá: El Tiempo

Castro, M., Giraldo, L, y Álvarez, C. (2010). *El currículo. Estrategias para una educación transformadora*. Bogotá: Universidad de la Salle

García, M. (1980). *Lecciones preliminares de filosofía*. México D.F.: Porrúa (PDF). Consultado el 03/06/19

Martínez Boom, A. y Bustamante, J. (2014). *Escuela pública y maestro en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo libros. Universidad Pedagógica Nacional

Martínez Boom, A. (2014). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Segunda edición. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades

Secretaría de Educación del Distrito Capital. (2018-2019). *Agenda del colegio Brasilia-Usme IED*. Bogotá: SED

Secretaría de Educación del Distrito Capital. (2018-2019). *Agenda del colegio Orlando Fals Borda IED*. Bogotá: SED

Secretaría de Educación del Distrito Capital. (2018-2019). *Manual de convivencia del colegio San Andrés de los Altos IED*. Bogotá: SED

Secretaría de Educación del Distrito Capital. *Rediseño curricular por ciclos en el sistema educativo de Bogotá*. Bogotá: SED. Corporación Comunicar

Anexos

Cuadro 4. Intensidad horaria del colegio Brasilia-Usme IED, discriminada por áreas (grados 6º a 9º).

Área	Grado			
	6º	7º	8º	9º
Ciencias sociales	4	4	4	4
Ciencias naturales	3	3	3	3
Educación artística	2	2	2	2
Educación ética	2	2	2	2
Educación religiosa	2	2	2	2
Educación física	2	2	2	2
Inglés	3	3	3	3
Español	3	3	3	3
Matemáticas	4	4	4	4
Química	2	2	2	2
Física	2	2	2	2
Tecnología	1	1	1	1
Informática	2	2	2	2
Total de horas/semana	32	32	32	32

Elaboración propia tomada del PEI del colegio Orlando Fals Borda, 2018-2019.

Cuadro 5. Intensidad horaria del colegio Orlando Fals Borda IED, discriminada por áreas (grados 6º a 9º).

Área	Grado			
	6º	7º	8º	9º
Ciencias sociales	3	3	3	3
Ciencias naturales	4	4	4	4
Educación artística	2	2	2	2
Educación ética	2	2	2	2
Educación física	2	2	2	2
Inglés	3	3	3	3
Español	3	3	3	3
Matemáticas	4	4	4	4
Informática	2	2	2	2
Cátedra O. F. Borda	1	1	1	1
Lectoescritura	2	2	2	2
Ciencia y Tecnología	2	2	2	2
C.I. formación deportiva		4	4	
C.I. formación en TICs		4	4	
C.I. formación artística		2	2	
Total de horas/semana	30	40	40	30

Cuadro tomado del PEI del colegio Orlando Fals Borda, 2018-2019.

Cuadro 6. Intensidad horaria del colegio San Andrés de los Altos IED, discriminada por áreas (grados 6º a 9º).

Área	Grado			
	6º	7º	8º	9º
Ciencias sociales	4	4	4	4
Ciencias naturales	2	2	2	2
Educación artística	2	2	2	2
Educación ética	2	2	2	2
Educación religiosa	1	1	1	1
Educación física	2	2	2	2
Inglés	2	2	2	2
Español	2	2	2	2
Algebra	4	4	4	4
Geometría	1	1	1	1
Informática	2	2	2	2
Química	1	1	1	1
Física	2	2	2	2
Gestión empresarial	2	2	2	2
Preparación pruebas icfes	1	1	1	1
Total de horas/semana	30	30	30	30

Elaboración propia tomada del PEI del colegio Orlando Fals Borda, 2018-2019.



Entrevista a la profesora Claudia Patricia Carvajal

Docente de la escuela normal
de San Bernardo Cundinamarca

Revista Educación y Cultura: *¿Considera usted que existe una política del Ministerio de Educación acerca de la formación en las escuelas normales?*

Claudia Patricia Carvajal: Si existe una política, de hecho pues existen 132 normales en el país, pero lo que sucede es que la política no está siendo puesta digamos en la práctica, a veces se queda en el papel, a que me refiero, a todas las propuestas que los diferentes maestros y maestras del país y sobre todo en las escuelas normales le han hecho al Ministerio de Educación sobre que es realmente lo que la nor-

mal quiere, porque la normal está posicionada como, digamos un actor importante en la formación de maestros y maestras del país, pareciera como que esos intereses se ven obstaculizados porque no hay un documento claro, una política clara, para por ejemplo seguir validando la renovación de su acreditación de calidad.

R.E.C: *¿Qué crees que va a pasar con las escuelas normales?*

C.P: Pues, desde mi actitud de investigadora empoderada diría que lo que va a pasar es lo que nosotras queramos que pase, con las escuelas normales,



Fotografía - Alberto Motta

es decir, que somos los maestros y las maestras, las llamadas a seguir pensando en el futuro y en el presente de las escuelas normales, si lo dejamos, pues, a la deriva y a merced de digamos factores políticos o de partidos políticos pues muy seguramente las normales van a tener que adaptarse a unas exigencias, pues, internacionales o a unas alianzas internacionales que existen sobre la educación y eso sería triste porque realmente hay una historia y un saber pedagógico que se debe conservar, no mirándolo desde el tipo conservadurista, sino conservar el sentido de que hay historia pasada, hay presente y hay futuro, no, y que se tiene que seguir construyendo esa historia.

R.E.C: *Es muy importante constatar aquí en la visita a la normal de San Bernardo, una relación entre pedagogía, investigación y contexto podrías explicarnos mejor en que consiste ese enfoque investigativo.*

C.P: Claro, pues está, ah, pues es muy grato notar que se haya evidenciado esto en el poco tiempo que, que están aquí en la normal, porqué, porque realmente la normal no está hecha para formar un modelo de profesor, un modelo que cumpla con ciertos rituales o estereotipos, como que, de la clase, revise tareas, ponga ejercicios, no, sino que la normal está, creo, debe cumplir ahora un papel diferente, es pensarse como sujeto político, cierto, como, como un, una persona, el maes-

tro se debe pensar como un colaborador o más, un co-participante de los procesos de la comunidad, entonces eso, se tiene que hacer realidad en las clases, entonces unir pedagogía, investigación y contexto puede ser una triada para poder lograr eso, digamos, un trabajo más con, con las comunidades, más acercado a las comunidades.

R.E.C: *¿Eso implica la sistematización de experiencias como método o como una posición epistemológica?*

C.P: De las dos cosas, claro que sí, porque la sistematización de experiencia, epistemológicamente hablando, es una posición política frente a lo que debe ser un maestro, un maestro debe sistematizar lo que hace, pero también es un método porque tiene una secuencia lógica para realizarse, entonces creo que, que son las dos cosas, no.

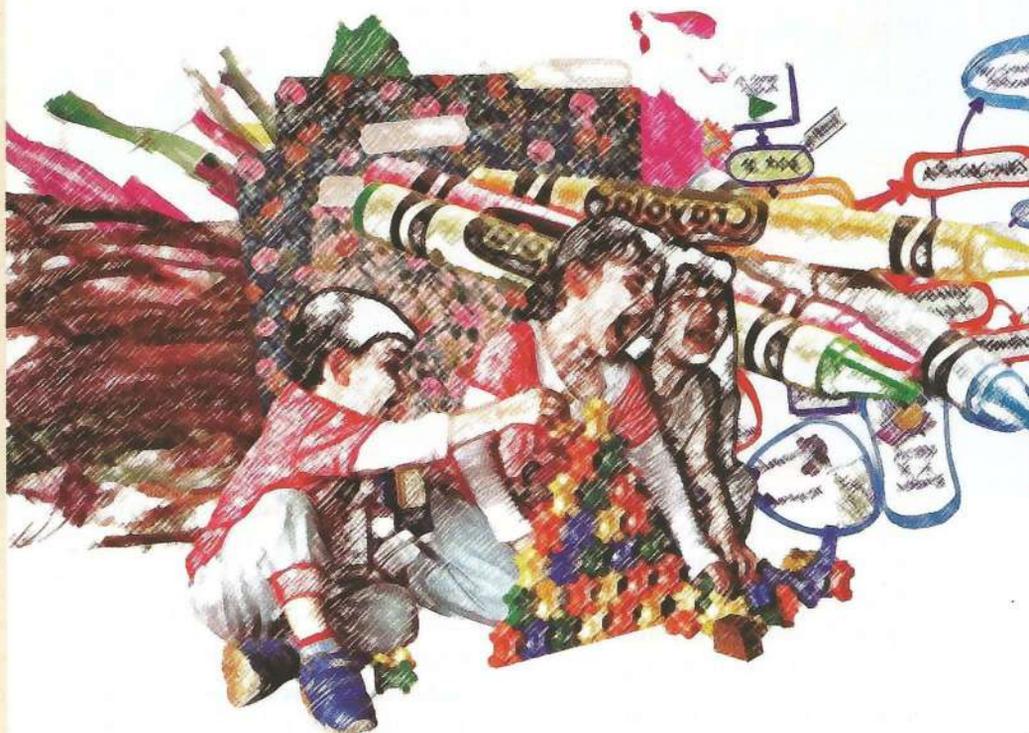
R.E.C: *¿En los proyectos que diriges enfocas desde ahí?*

C.P: Claro, porque digamos que, eh, la sistematización como método no comienza desde el primer semestre, el primer y segundo semestre se hace una formación en investigación, como un poco extrañándose de la realidad que habitamos, como brindándole elementos a los estudiantes para que puedan aun desde los lugares cotidianos donde todos los días van, poder pensar que si se puede hacer investigación, porque es que, lo común de la gente es pensar pero yo que voy

a investigar si es en el mismo lugar en donde yo trabajo, de que me voy a extrañar, entonces como que toda esa fundamentación que se hace en primero y segundo semestre es para eso, para como aguzar los sentidos del maestro investigador y luego si se viene muy, llamémoslo así entre comillas riguroso, no porque no sea riguroso, sino porque el termino rigurosidad esta más relacionado con lo cuantitativo, pero me refiero a que es muy ordenado, muy metódico, muy constante, un acompañamiento en la formación del investigador para que aprenda a sistematizar su experiencia.

R.E.C: *Escuché mucho la palabra empoderarse, ¿Qué quiere decir eso en tu visión?*

C.P: ¿En mi visión?, bueno, pues, justamente llegar a pensar y pensar que cada persona tiene muchas potencialidades y que esas potencialidades las puede denominar poder, es decir que el poder no es de unos pocos, ni de los que aparentemente, pues, tienen las riendas de X o Y asunto, sino que el poder está en cada persona, el empoderar también requiere de una metodología, porque no se puede, digamos, es decir, como sabe uno que potencialidades tiene, que poderes tiene, pues, ojala que los maestros seamos los que llenemos a los estudiantes de ideas para que, para que se empoderen, es decir el empoderamiento también es una metodología que es importante en este país.



Andrea Villarraga Pérez

Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Informática y Multimedia en Educación, Fundación Universitaria Los Libertadores. Magister en Educación, Universidad Santo Tomas



Evangelista Salamanca B.

Licenciado en electrónica, Universidad Pedagógica Nacional. Ingeniero electrónico USC, Universidad Santiago de Cali. Especialista en Informática y Multimedia en Educación, Fundación Universitaria Los Libertadores. Magister en Educación, Universidad Santo Tomas

SABERES DE ORDEN PEDAGÓGICO EN RELACIÓN CON EL TEATRO COMO HERRAMIENTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA SANA CONVIVENCIA.

Resumen

En el presente escrito abordaremos el tema de los saberes pedagógicos que se desprenden de la sistematización de la experiencia del grupo de teatro del Centro Integral José María Córdoba, la cual es una investigación de tipo cualitativo, basada en el análisis de entrevistas al director de teatro, a padres de familia y a algunos de los estudiantes que fueron o son parte activa de dicho colectivo, con el fin de identificar qué tanto le aporta

el trabajo en teatro a los jóvenes, dentro y fuera del plantel educativo como estudiantes y como miembros de una sociedad. Los resultados obtenidos, evidencian que los diferentes miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres) coinciden en afirmar que la implementación de talleres de teatro permite desarrollar una serie de cualidades y valores favorables para fomentar una sana convivencia.

Palabras clave

Sistematización de experiencias, Saber pedagógico y Teatro en la escuela.

Introducción

En Colombia, y específicamente en la ciudad capital no es muy común usar la formación teatral en el ámbito educativo, desconociendo el gran aporte que éste le brinda a la formación integral de los futuros ciudadanos. La única aproximación es cuando los docentes, principalmente de humanidades y de sociales, acuden a las dramatizaciones en sus clases para trabajar algún tema en particular, aclarando que en su mayoría no cuentan con formación teatral. La falta de dicha formación en los jóvenes, ha evidenciado que les cuesta trabajo estar frente a un público, su actividad física es muy limitada y se les dificulta trabajar en grupo.

Por esta razón en el presente trabajo se dará a conocer los resultados de una sistematización de experiencia, es decir de una investigación cualitativa en la cual se utiliza el análisis de documentos y de entrevistas, desde un enfoque histórico dialéctico, con el cual se pretende comprender los procesos pedagógicos desarrollados al interior del grupo de teatro de un colegio distrital, para así evidenciar la experiencia de sus integrantes y cómo éste les ha aportado herramientas que les garantiza una sana convivencia.

Para ello, en el presente texto se dará a conocer el contexto en donde se desarrolla la experiencia, se plantean la pregunta y los objetivos trazados, todo con el fin de identificar los saberes y las prácticas surgidas al interior del grupo de teatro, registrar su historia, y las transformaciones generadas en los estudiantes que integran dicha experiencia.

Seguido a lo anterior, se hará una breve alusión a algunos conceptos básicos para poder comprender mejor la investigación, como es el caso de: los

saberes pedagógicos, para lo cual se acudirá a los aportes de algunos teóricos como Foucault, Tezanos, Zuluaga y otros; pedagogía y didáctica, con base en los planteamientos de Vasco y Lucio; y finalmente se hará mención al concepto de sistematización de experiencias.

Una vez aclarado lo anterior, se procede a explicar las tres fases en las cuales se ha ido desarrollando la investigación, como lo son, la preparatoria en donde se realizó la revisión de la parte teórica y la formulación de la pregunta y los objetivos de investigación; segunda fase el trabajo de campo en donde se realizaron entrevistas a diferentes personas que de una u otra forma están relacionadas con el grupo de teatro; y la tercera fase que es el análisis de los datos mediante la transcripción y codificación de las entrevistas.

Finalmente, en este informe se hace mención a los resultados que se han obtenido de la codificación de primer y segundo nivel

Marco Referencial

En el presente escrito haremos referencia a las diferentes prácticas y saberes que han surgido en el proyecto de investigación que tiene por título: "El teatro como herramienta para la construcción de una sana convivencia", la cual está a cargo de los docentes An-

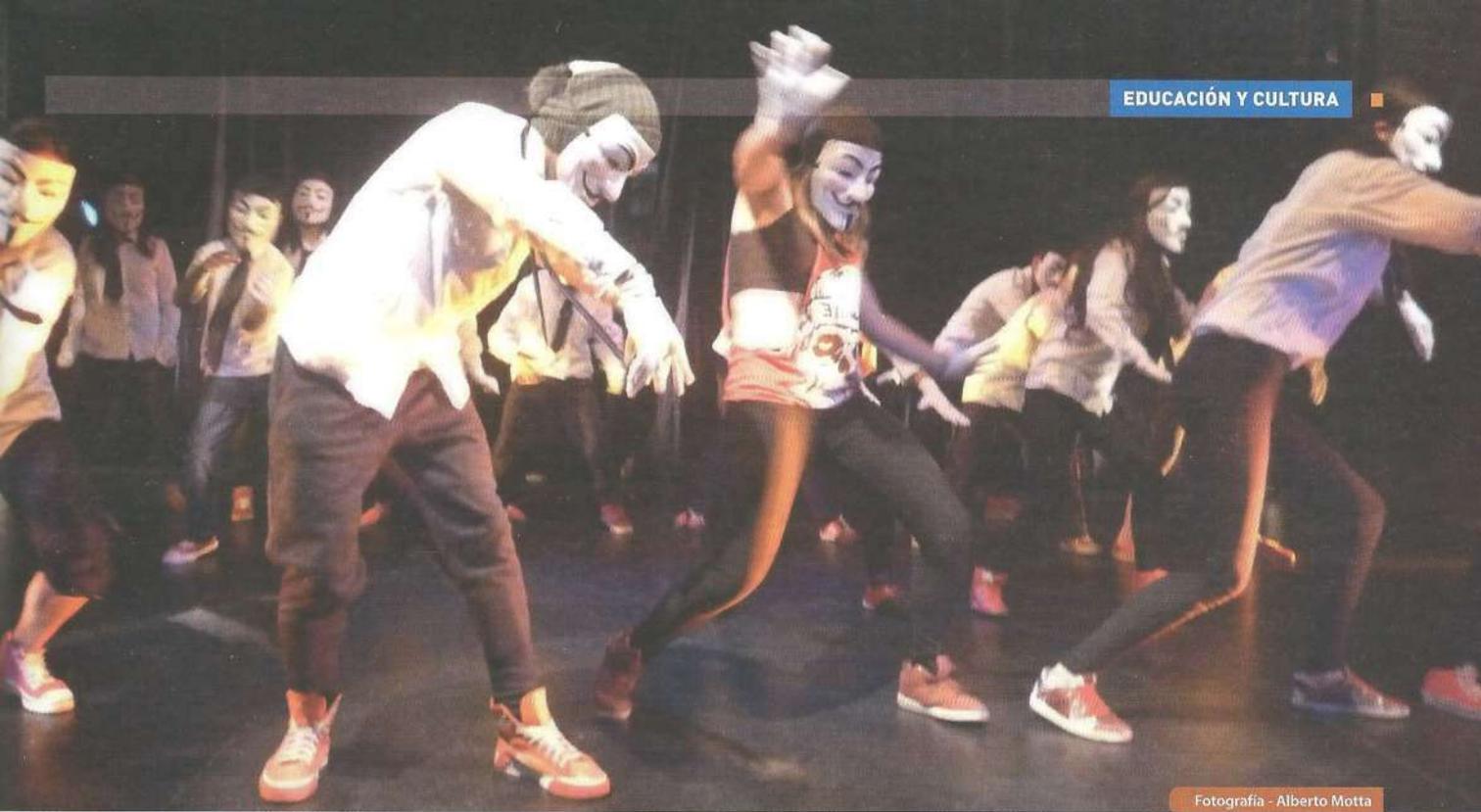
drea Villarraga y Evangelista Salamanca quienes laboran en la institución educativa Centro Integral José María Córdoba, donde se desarrolla la experiencia.

Dicha institución se encuentra ubicada en la localidad sexta de Tunjuelito, en el barrio El Tunal y cuenta con los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media fortalecida. Desde al año 2008 se vienen desarrollando talleres de teatro con estudiantes de la jornada mañana y tarde, en las instalaciones del colegio los días sábados.

Teniendo en cuenta que los talleres han perdurado en el tiempo, surge la pregunta de investigación dentro de la sistematización: ¿Cuáles son las prácticas y los saberes que desarrolla el grupo de teatro para la construcción de una sana convivencia?, por lo cual se ha trazado como objetivo general el de comprender los procesos pedagógicos desarrollados al interior del grupo de teatro de la Institución Educativa Centro Integral José María Córdoba, para la construcción de una sana convivencia.

Como objetivos específicos se tiene en primer lugar realizar una reconstrucción histórica del trabajo realizado por el grupo de teatro; en segundo lugar, identificar las prácticas pedagógicas al interior del grupo de teatro; y

...¿Cuáles son las prácticas y los saberes que desarrolla el grupo de teatro para la construcción de una sana convivencia?...



Fotografía - Alberto Motta

finalmente, identificar las transformaciones en los estudiantes que integran el grupo de teatro, siendo este muy importante, en la medida que cuando se habla de “una sana convivencia”, se está haciendo referencia a la adquisición de habilidades y cualidades que le permitan al individuo en formación insertarse en una sociedad cada vez más compleja.

Con la sistematización de la experiencia del grupo de teatro, se logró demostrar que la formación no solo es hacia el desarrollo de un actor, sino de un ser tolerante inmerso en una sociedad capaz de comunicarse física y verbalmente de forma acertada sin generar conflictos, ya que desde el teatro en el ámbito escolar, se pueden dar muchas luces para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes y puede generar nuevas posibilidades en el campo de la pedagogía.

Aclarado lo anterior, con el fin de establecer los saberes pedagógicos surgidos de la presente investigación, se hizo necesario como primer paso, acudir a la revisión de los aportes de los escritores Paul Michel Foucault, Araceli de Tezanos, Olga Lucia Zuluaga y otros, con el fin de poderlos relacionar con lo encontrado a lo largo de la sistematización.

Gracias a esto, pudimos establecer que los saberes pedagógicos obedecen a un momento histórico, a un determinado paradigma y a una cosmovisión que involucra las creencias, las experiencias y los valores que definen la manera de interpretar la realidad, el mundo, el hombre y el conocimiento, de tal forma, que el concepto de saber pedagógico no solo se puede situar desde un referente histórico, sino que también lo determina una sociedad, sus creencias, sus experiencias y su influencia política y económica, para ser materializado en un modelo o corriente pedagógica.

Dicho contexto específico en donde se desarrolla el saber pedagógico, permite establecer que éste “reúne discursos que no pertenecen a la normatividad científica y aquellos que han alcanzado algún grado de sistematicidad, por lo cual, puede entenderse que los discursos, ya sean propositivos, críticos o de resistencia, y las estrategias desplegadas en torno a ellos, forman parte del saber pedagógico” (Zuluaga, 2006. pág. 81).

Es por lo anterior que la concepción del saber, parafraseando a Foucault, parte de una práctica discursiva formada por diversos elementos que son indispensables en la construcción de

creencias, es decir que las prácticas discursivas obedecen a un conjunto de conductas singulares (Foucault, 1969. p. 306-307), no se puede desligar al sujeto desde sus concepciones culturales, sus creencias y sus experiencias, pues éstas influyen en su práctica pedagógica, que es lugar en donde se desarrolla el saber acumulado de su profesión y se inicia la construcción del saber pedagógico (Tezanos, 2015. p.14).

Complementando lo anterior, en cuanto a los conceptos de la pedagogía y la didáctica, tanto Lucio como Vasco son muy claros en sus apreciaciones. Para Lucio (1989), la pedagogía es la “sistematización del saber educar, de sus métodos y procedimientos y la delimitación de su objetivo: en una palabra, su configuración como disciplina teórico-práctica” (p.2) es decir, la pedagogía responde científicamente a las preguntas: ¿cómo educar? ¿por qué? y ¿para qué educar?

Por otro lado, Vasco (2008) considera la pedagogía como un saber que “vive a través de las prácticas y que esas prácticas pedagógicas son prácticas de saber, en las que se producen objetos de saber” (p. 11) Hasta comienzo del siglo XX se hablaba de pedagogía como “la profesión del maestro, a la práctica

educativa cotidiana, a los métodos y a las técnicas de enseñar” (p. 25), pero estas concepciones han cambiado en el tiempo y en el espacio, pues dependiendo del país se da una definición de pedagogía.

En cuanto a didáctica, se puede decir que es una estrategia de enseñanza aprendizaje, que responde al ¿cómo enseñar? Se expresa en un currículo que se desarrolla en el aula de clase. Como afirma Lucio, “es un instrumento para enseñar mejor, sin preocuparse por el a quien” (p. 5). Teniendo en cuenta que la enseñanza a través de la historia se ha ido especializando, la didáctica también lo ha hecho por lo cual cada área del conocimiento tiene su manera de enseñar.

Es por lo anterior, que concordamos con Lucio (1989, p.4) cuando afirmar que “la didáctica es entonces a la enseñanza como la pedagogía a la educación” es decir que se ocupa del cómo, es por esto que se relaciona con el currículo que dependiendo de un modelo o teoría se encarga de gestionar todo el proceso, la organización, la planificación, la metodología, estrategias para centrar como objetivo un aprendizaje efectivo.

Las concepciones en pedagogía y didáctica abordadas en estas reflexiones, están ligadas a contextos socioculturales, políticos, económicos, teóricos o de paradigmas planteados por diferentes pedagogos, psicólogos o sociólogos, que han reflexionado sobre la educación, términos que tienen un estrecho vínculo, el cual no se puede desligar el uno del otro, sería como entrar en el dilema de quien fue primero si el huevo o la gallina, en este caso uno se vale de otro y viceversa, sin olvidar el tercer término de la ecuación el cual es la educación concebida como creciente y permanente, la enseñanza que es la base de la comunicación, interacción y reflexión de la práctica docente, enmarcada en el campo el saber.

...La relación de teorías en diálogo con la experiencia, la codificación y análisis de la información podrán dar cuenta de la relación existente entre la pedagogía y la didáctica...

Finalmente, en el caso particular de nuestra investigación, la relación de teorías en diálogo con la experiencia, la codificación y análisis de la información podrán dar cuenta de la relación existente entre la pedagogía y la didáctica, es decir dar cuenta del cómo se educa y el cómo se enseña.

Metodología

La sistematización es un método de investigación cualitativa, que permite construir conocimientos nuevos a partir de la reflexión crítica acerca de las experiencias vividas en proyectos o programas sociales. Para llegar a los resultados, fue necesario cumplir con tres fases bien marcadas como lo fueron la preparatoria, el trabajo de campo y finalmente el análisis de los datos.

En la fase preparatoria, lo primero que tuvimos que hacer en la sistematización, fue trabajar el concepto de sistematización de experiencias, para lo cual se acudió a la lectura de varios autores que desarrollan dicha temática.

Una vez aclarado el concepto, iniciamos la revisión y selección de la experiencia a sistematizar. Para ello, debíamos tener en cuenta que el proyecto estuviese funcionando por más de tres años, lo que llevó a que se retomara la experiencia del Grupo de

Teatro del Centro Integral José María Córdoba. Una de las razones por las cuales fue seleccionada esta, y no otra experiencia, fue el reconocimiento del trabajo realizado por el grupo a nivel local y distrital; otra de las razones fue el hecho de que nosotros tenemos conocimiento directo de la experiencia ya que laboramos en la misma institución donde se está ejecutando el proyecto.

Aclarado lo anterior, procedimos a plantear la pregunta de investigación y los objetivos que orientarán dicha sistematización, con lo cual entramos a la segunda fase de la investigación, es decir, el trabajo de campo, en donde realizamos la reconstrucción histórica del desarrollo del grupo de teatro en el Centro Integral José María Córdoba, desde que inicio en el 2008, hasta el año 2015, recopilando información escrita (documentos y fotografías) y revisión de videos (tanto de las obras como de los talleres).

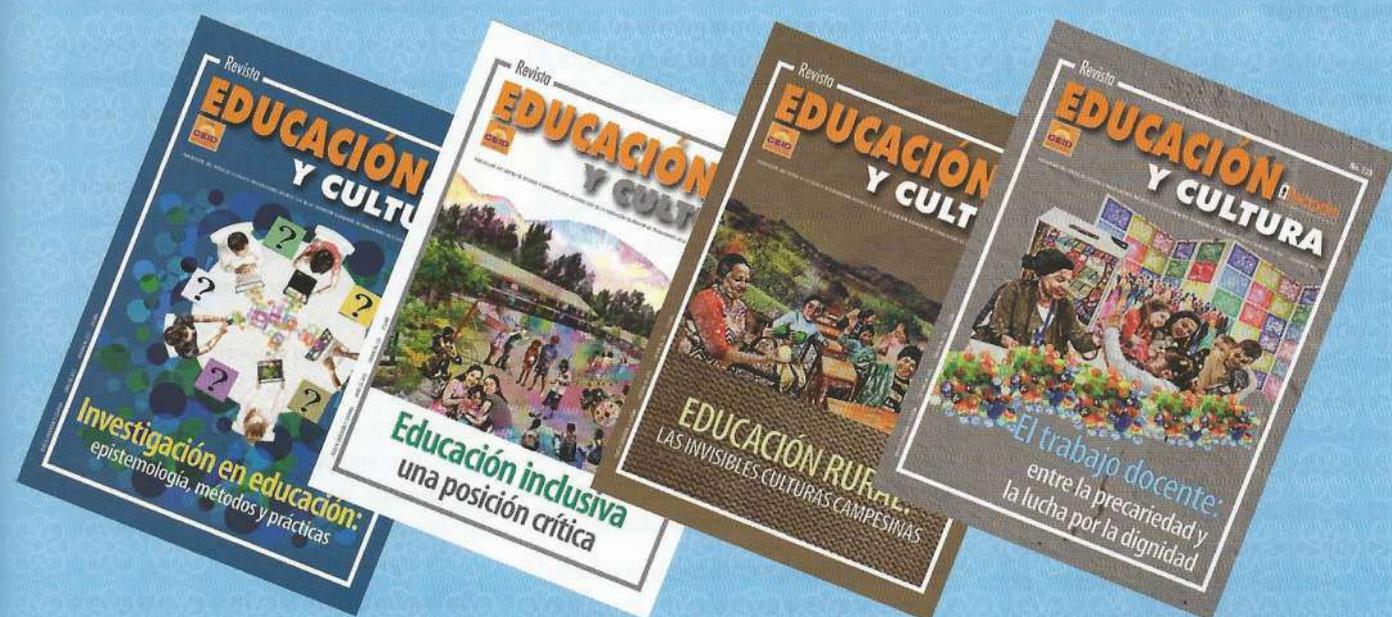
Posteriormente delimitamos el objeto de estudio a través de la formulación de preguntas para las entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes y padres de familia. Dichas entrevistas se realizaron en el colegio (grupo de teatro actual), en la casa del profesor de teatro, en la Biblioteca del Tunal (actor actual, ex integrante del



Revista

Educación y Cultura

36 años construyendo el movimiento y el liderazgo pedagógico



Mas información y suscripciones comuníquese a los siguientes teléfonos 2453925 - 3155299515 y en la web fecode.edu.co/revistavirtual

60 años **fecode**
de lucha
Por la vida, la educación pública, los derechos del magisterio y de los colombianos.

fecode
CEID
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES

grupo y madre de familia) y en la oficina del profesor Juan Carlos Garzón (docente encargado del proyecto).

Finalmente, en la fase analítica, una vez completadas las entrevistas, se empezó a trabajar en la transcripción de las mismas, proceso que fue un poco dispendioso por la extensión de cada una de ellas, pues la que menos tiempo duraba, fue de 30 minutos. Gracias a esta fase, obtuvimos gran información que permitió realizar la línea de tiempo para la reconstrucción histórica y a cumplir con los objetivos propuestos. Acto seguido se realizó la codificación de primer nivel con la ayuda de la herramienta Atlas ti, cuyos datos permitieron, posteriormente, realizar la codificación de segundo nivel, punto en el que vamos dentro de la investigación.

Resultados

De acuerdo a la metodología empleada hemos podido vislumbrar resultados parciales tales como:

1. Rescate de la historicidad de la experiencia del grupo de teatro desde sus inicios en el 2008, hasta el 2015.
2. Encontramos en los estudiantes participantes del grupo de teatro que lograron desarrollar de habilidades cognitivas, comunicativas y fortalecimiento del manejo de las emociones.
3. El grupo de teatro al brindarle al estudiante un espacio diferente a la academia, donde ingresan por gusto propio, permite que adquieran aprendizajes como un proceso natural, es decir que de lo cotidiano de las practicas desarrolladas por el docente, el estudiante adquiere diferentes valores que le permite crecer en su formación personal, por ejemplo, asumir responsabilidades sin presión de una nota.
4. El teatro enriquece el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes.

5. El teatro ha permitido fortalecer diferentes rasgos de la personalidad en los estudiantes participantes, como lo son: la autoestima, autonomía, colaboración, trabajo colaborativo, tolerancia, respeto a la diferencia, entre otras.
6. En cuanto a la didáctica, pudimos establecer que al interior del grupo de teatro existe una gran variedad de estrategias que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje, tales como la libertad de expresión, la investigación, el diálogo desde las propias experiencias, la decisión libre y espontánea de pertenecer al grupo, entre otros.
7. En un saber pedagógico no se puede separar la didáctica de la pedagogía, pues estas son complementarias y están directamente relacionadas con el maestro en la medida que éste, aunque no lo teorice siempre está pensando en el qué, el para qué y el cómo enseñar.

Conclusiones

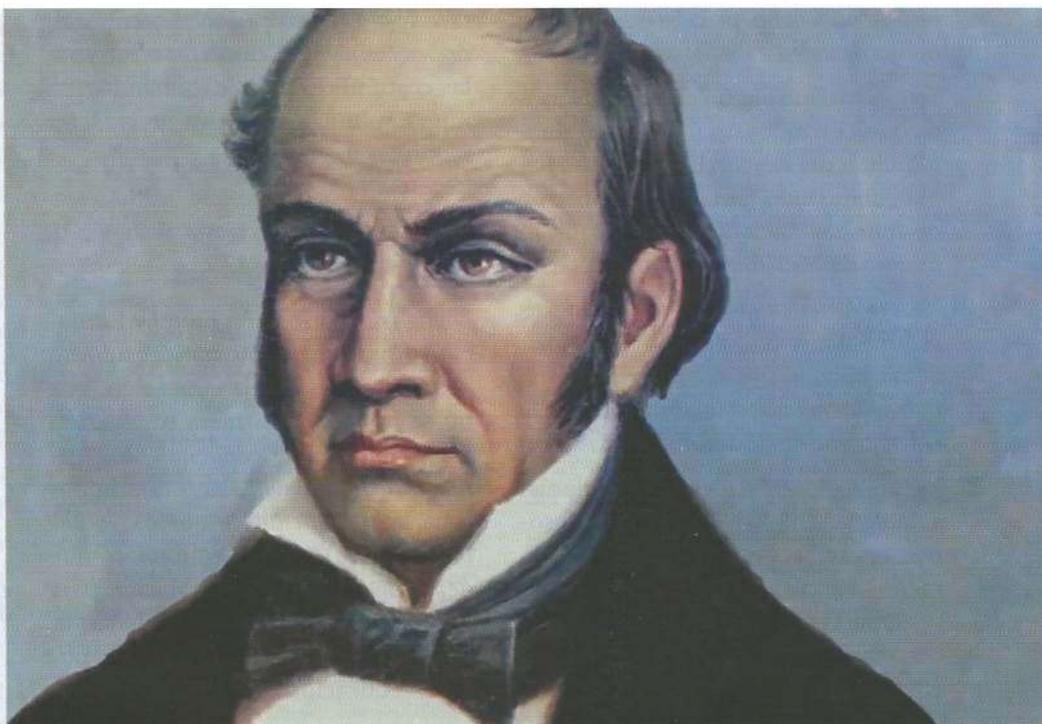
Los elementos que podemos extraer de las diferentes entrevistas realizadas a los integrantes del grupo de teatro, nos han permitido identificar de forma más directa las relaciones y los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje tanto del docente como de los estudiantes, que se van constituyendo como saberes pedagógicos, dentro de los cuales podemos mencionar:

- Diferentes aprendizajes propios de la disciplina teatral.
- Relaciones de los sujetos que intervienen en el grupo de manera horizontal permitiendo una comunicación más directa, un mutuo aprendizaje y el libre desarrollo de valores en su formación personal.
- Las interacciones entre los actores involucrados en el grupo de teatro se dan de manera espontánea, entre pares y docente y sin prejuicios de ningún tipo.

- Manejo de sentimientos y emociones que permiten desarrollar habilidades en la disciplina propia del teatro.
- El teatro se relaciona con diferentes áreas del conocimiento, lo que permite involucrarlo desde diversos campos profesionales, como lo son la historia, la literatura, la educación física, lo cual es un valor agregado ya que permite que el conocimiento se desarrolle de manera transversal.

Bibliografía

- De Tezanos, A. (Diciembre de 2015). Oficio de Enseñar, Saber Pedagógico: la Relación Fundante. *Educación y Ciudad*(12), 7-26. Obtenido de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>
- Lucio A., R. (1989). Educación, Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: Diferencias y Relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*(17).
- Vasco Uribe, C. M. (2008). Educación, Pedagogía y Didáctica. Una perspectiva Epistemológica. En G. H. Vásquez, *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía* (Vol. 29, págs. 99-127). Madrid: Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC.
- Zambrano Leal, A. (XVIII). El concepto de Pedagogía en Philippe Meirieu. Un Modelo, un Concepto y unas categorías para su comprensión. *Educación y Pedagogía*, 1(44).
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Universidad de Antioquia.
- Zuluaga Garcés, O. L. (9 de Diciembre de 2009). Memoria colectiva memoria activa del saber pedagógico. *Educación y Ciudad*(10), 63-86. Obtenido de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/281>



A 250 AÑOS DE SU NACIMIENTO

Don Simón Rodríguez, maestro de la emancipación latinoamericana

Servir a la libertad

Cuando oímos el nombre de Simón Rodríguez, inmediatamente viene a nuestra mente, “el maestro de Simón Bolívar, que tanto influyó en sus ideas revolucionarias”; ello es cierto, pero insuficiente, pues Samuel Robinson (nombre que se colocó durante su exilio) fue mucho más: un pensador crítico y un educador popular, quien con sus acciones y reflexiones fue un adelantado a su época, en cuanto al papel imprescindible que juegan la educación y los maestros en la construcción de Repúblicas democráticas y de sujetos políticos que las sostengan.

En este artículo presentaré, a grandes rasgos, el sentido articulador de su proyecto político-pedagógico, así como sus principales propuestas teórico prácticas para hacerlo realidad en nuestro continente latinoamericano. En cuanto a lo primero, es el mismo Rodríguez, quien luego de 25 años de exilio por el caribe, Norte América y Europa, Simón Rodríguez, al regresar a América a comienzos de 1823 expresó en una carta a Bolívar:

“Mis últimos años que ya han de ser ya pocos, los quiero emplear en servir a la causa de la Libertad; para eso tengo



Alfonso Torres Carrillo

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

escrito ya mucho, pero ha de ser con el apoyo de usted”.

En efecto, Don Simón estaba convencido que, con todos sus méritos, el triunfo militar del ejército libertador no había garantizado aún la emancipación de nuestras naciones, ni el establecimiento de verdaderas repúblicas:

“En la América del Sur las Repúblicas están establecidas, pero no fundadas... Se ha obtenido ya en América, no la independencia, son un armisticio en la Guerra, que ha de decidirla” (1828)

La emancipación del yugo colonial solo sería realidad, cuando se consolidasen unas Repúblicas verdaderamente democráticas; es decir, cuando se superasen la odiosa sociedad de castas y la mentalidad monárquica, se edificasen unas instituciones demo-

cráticas y, principalmente, cuando se formase un pueblo que sostuviera el proyecto republicano. Para él, en la América meridional, si bien existía un pueblo social (“populacho” fragmentado y con mentalidad colonial), hacía falta constituir un pueblo político soberano.

cráticas y, principalmente, cuando se formase un pueblo que sostuviera el proyecto republicano. Para él, en la América meridional, si bien existía un pueblo social (“populacho” fragmentado y con mentalidad colonial), hacía falta constituir un pueblo político soberano.

Para Simón Rodríguez este era el principal desafío, porque la Colonia seguía existiendo a pesar de su derrota mili-

Su proyecto de educación popular

Dicha transformación moral y formación de virtudes democráticas solo era posible a través de la educación, que no se limitaba a la mera instrucción –“acumulación de conocimientos ajenos al arte de vivir”, sino que implicaba la “formación de nuevas voluntades” (1840). A esta educación, que debía llegar a toda la población para dotarla de capacidades ciudadanas, va a nombrarla como “educación popular” y “educación social”:

...Su proyecto de Educación Popular se basaba en una elaboración conceptual propia y original, sustentada en su interpretación de la realidad americana...

“Yo dejé a Europa para venir a encontrarme con Bolívar – le escribía al general Otero en 1832 – para que hiciese valer mis ideas a favor de la causa. Estas ideas eran (y serán siempre): emprender una educación popular, para dar ser a la República imaginaria que rueda en los libros y en los congresos.”

Su proyecto de Educación Popular¹ se basaba en una elaboración conceptual propia y original, sustentada en su interpretación de la realidad americana y en la cual involucraba diferentes aspectos de carácter cultural, educativo y pedagógico. En primer lugar, la educación popular es concebida por Rodríguez como una propuesta particular para América Latina, orientada, no a formar individuos, sino sujetos sociales:

“Muchos tratados se han publicado sobre la Educación en general, algunos sobre los modos de aplicar sus princi-

pios, a formar ciertas clases de personas; pero todavía no se ha escrito para educar pueblos que se erigieron en naciones, en un suelo vastísimo... habitable en gran parte y transitable en casi todas direcciones” (1840).

Esta propuesta, sería original en Nuestra América, pues en el Viejo Continente no parecía una necesidad histórica: “Para todo hay escuelas en Europa, pero en ninguna se oye hablar de Educación Social”. Dicha “sociabilidad” era entendida como la adquisición, desde la temprana edad, de cualidades que garantizaran “el goce de la ciudadanía”: “instrucción social, corporal, técnica y científica, para hacer una nación prudente, fuerte, experta y pensadora” (1840)

En esta nueva época que comenzaba con la independencia, la educación formaría nuevas costumbre y voluntades republicanas: “En el sistema republicano la autoridad se forma en la educación porque Educar es crear voluntades. Se desarrolla en las costumbres que son efectos necesarios de la Educación y vuelve a la Educación por la tendencia de los efectos a reproducir la autoridad” (1849).

Pero el proyecto político de Simón Rodríguez no se limita al campo educativo; implica la renovación de las instituciones políticas y sociales, que, respondiendo a los ideales republicanos, también sean pertinentes a nuestra propia realidad histórica. Es desde este principio que podemos comprender su radical crítica a la tendencia a la imitación a modelos foráneos (tan común en políticos e intelectuales de aquel entonces y de ahora) y su persistencia en la demanda de originalidad y autenticidad de las instituciones, los medios y las maneras de llevar a cabo las reformas:

La América está llamada por las circunstancias a emprenderlas. Atrevida paradoja parecerá, no importa; los acontecimientos irán probando que es una verdad muy obvia, la América no debe imitar servilmente, sino ser ORIGINAL” (1840)

“¿Dónde iremos a buscar modelos?... la América española es original; originales han de ser sus instituciones y su gobierno y originales los medios para fundar unas y otro. O inventamos o erramos” (1842)

Por ello, invitaba, a no “adoptar” acríticamente los conocimientos e instituciones creados en otros contextos; sino más bien, a “adaptar” creativamente lo que se había producido en otras latitudes, y -cuando fuese necesario, a “inventar”. Por ello, es que recomendaba a los gobernantes y filósofos de las nuevas naciones: “... ya que quieren imitar todo, que imiten su originalidad: los estadistas de dichas naciones no consultaron sino la razón, y esta la hallaron en el suelo, en la índole de sus gentes, en el estado de las costumbres y en el de los conocimientos con los que debían contar” (1840).

Dicho proyecto educativo popular, no debería ser entendido como divulgación de unos contenidos predefinidos, sino como apropiación de los medios y herramientas para que los sectores populares construyan los conocimientos, virtudes y voluntades que garantizaran su poder constituyente y la autonomía económica y moral de las nacientes naciones. Por ello, insistía en que la Educación Republicana, así como lo había sido la Monárquica, “debería ser política también, pero sin pretextos ni disfraces... La política de las repúblicas, en cuanto a instrucción, es formar hombres y mujeres para la sociedad” (1849); a su vez, la educación debía ser una responsabilidad de los nuevos gobiernos republicanos, cuya autoridad tenía que radicar en la fuerza de la moral y no en la obediencia como acontecía durante la Colonia.

Transformar las prácticas pedagógicas y formar maestros

Este propósito democratizador y descolonizador de la Educación Popular no se quedó en el discurso. Desde su llegada a América, Simón Rodríguez buscó llevar a la práctica sus ideas, creando y poniendo a funcionar una nueva institucionalidad educativa, ca-

racterizada por un conjunto de acciones que transformaban radicalmente la escuela colonial:

1) Participación de niños y niñas de todos los grupos sociales y raciales: élites criollas, blancos pobres, mestizos, indígenas y afros. Antes, la escuela era exclusiva para varones (las mujeres de las familias pudientes, recibían una instrucción mínima en los Conventos) y diferencial – según la raza- para los diferentes estamentos; los negros estaban excluidos.

2) Combinación de formación intelectual y laboral: además de las asignaturas básicas (lenguaje, aritmética), se incorporaba formación científica y artística, así como aprendizaje de oficios (carpintería, herrería, albañilería). Durante la Colonia, los oficios prácticos eran exclusivos de los pobres, y despreciados por los aristócratas. En algunas experiencias promovidas por Rodríguez, los estudiantes participaron en la construcción de sus escuelas y en la elaboración de sus pupitres.

3) Una educación que fomentara la curiosidad intelectual y el pensamiento crítico: “Criterio es lo mismo que discernimiento, criticar es juzgar con rectitud... Enseñen a los niños a ser preguntones, para que, pidiendo el POR QUÉ de lo que se les manda hacer, se acostumbren a obedecer... a la razón y no a la autoridad ni la costumbre...” (1842)

3) Una educación articulada con la vida. Frente a la educación memorística centrada en la lectura y repetición de textos, sus iniciativas educativas incluían el acercamiento e interacción con los contextos y las gentes que los habitaban. Allí donde predominaba la población indígena, había que aprender las lenguas nativas.

4) Una educación formadora de valores democráticos y comunitarios. Reconocido el papel político y moral (cambio de costumbres) de la escuela, Rodríguez propugnó para que los estudiantes se familiarizaran con prácticas democráticas y solidarias, que fomentaran la autonomía, la criticidad, la libertad, la cooperación y la defensa del bien común.

5) Una educación que desarrollaba todas las capacidades humanas. Para formar los nuevos sujetos populares, en las escuelas no solo se enseñaba a conocer y a pensar, sino también a sentir, a decidir (*formar voluntades*), a relacionarse y a actuar, conforme los valores democráticos.

Esta nueva manera de entender la educación y la escuela requería, para Rodríguez, de la formación de nuevos maestros, conocedores e identificados con esta pedagogía crítica y popular, poseedores de los saberes, ciencias y artes del nuevo currículo y con capacidades pedagógicas y didácticas para orientar la formación de los estudiantes:

“Maestro es el dueño de los principios de una ciencia, o de un arte, sea liberal, sea mecánica, y que, transmitiendo sus conocimientos, sabe hacerse entender y comprender, con gusto... Y es Maestro por excelencia, si aclara los conceptos y ayuda a estudiar; si enseña a aprender, facilitando el trabajo; y si tiene el DON de inspirar a uno, y excitar en otros, el deseo de saber” (1845)

Don Simón dedicó los últimos años de su vida, en Túquerres (Colombia) y Latacunga (Ecuador) a la formación de profesores, y sus últimos escritos se orientaron hacia tal fin. Así mismo, ante la importancia de la labor magisterial, demandó que los maestros tuvieran unas condiciones laborales dignas, lucha que aún continúa vigente:

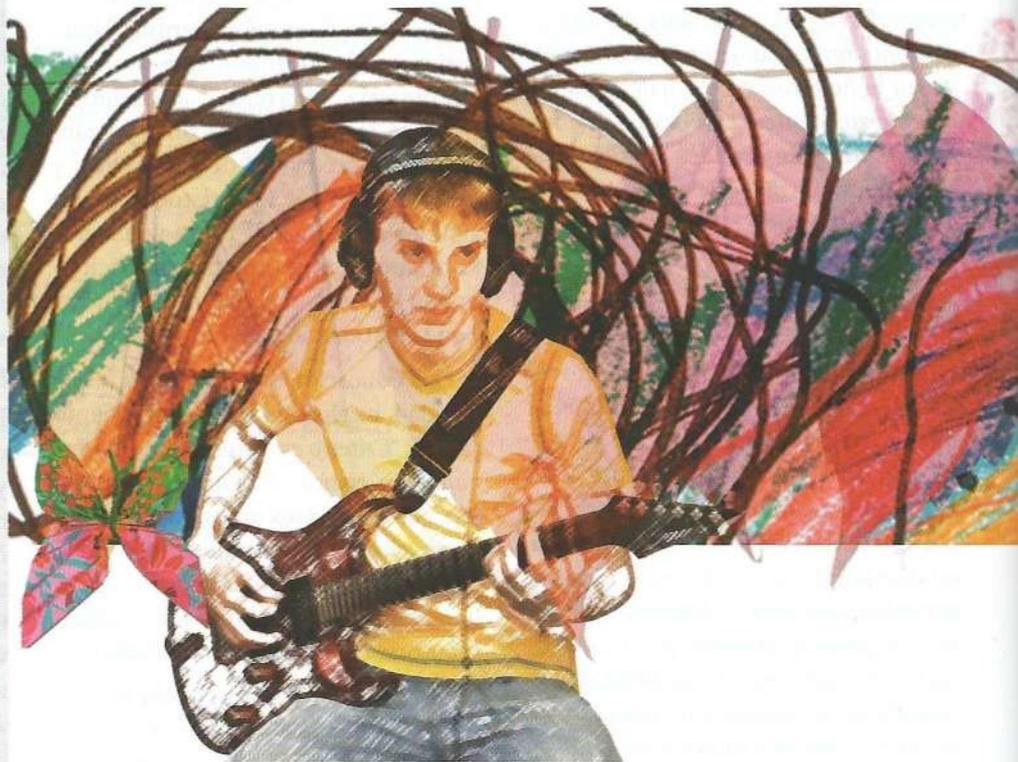
“No se tome vocación por inspiración, ni el hambre como llamamiento al Magisterio... Las cualidades requieren un premio proporcionado a su mérito y el tiempo que se emplea en el desempeño del encargo. El tiempo es todo el año. El Maestro debe contar con una renta, que le asegure una decente subsistencia, y que pueda hacer ahorros para sus enfermedades y para su vejez” (1849).

Notas

- 1 Proyecto que va a ser formulado en varios escritos: “Notas sobre el Proyecto de Educación Popular” (1830) donde se refiere a su experiencia educativa en Bolivia durante 1826; “Luces y virtudes sociales” (1840); “Sociedades americanas” (1842), y “Extracto sucinto de mi obra sobre la Educación Republicana” (1849)

Identidad y ética,

una reflexión acerca del sentido de la creación artística



Mateo Barrera Correa

Maestro en artes musicales con énfasis en la interpretación de la guitarra eléctrica
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

El siguiente texto plantea una serie de reflexiones acerca del papel que juegan los artistas, y los músicos particularmente, en la construcción de identidades; se plantea la pregunta sobre la ética del artista creador, sobre su relación con la realidad y la historia, y sobre el lugar que ocupan la intuición y el juicio durante el proceso creativo.

Entre quienes hemos nacido y vivido dentro de grandes urbes, especialmente en una capital, y aún más durante los últimos veinte años, no es extraño que la pregunta sobre las raíces, sobre los sentidos de identidad y pertenencia con una idea de nación, sea problemática. Con frecuencia preferimos buscar identificación con perso-

najes y símbolos que llegan a nosotros gracias a la globalización y las nuevas tecnologías de la comunicación más que con aquellos que hacen parte de nuestra historia nacional o nuestra herencia. La imagen que creamos de nosotros mismos, la función que desempeñamos en la sociedad, el tipo de relaciones que construimos con los otros, incluso nuestra forma de hablar, las palabras que usamos, la ropa que decidimos vestir, la comida que consumimos, son producto de una aglomeración de culturas que se superponen, se entrelazan y se mezclan como tejidos vivos, y que representan un vastísimo rango de opciones a la hora de decidir y reconocer a dónde y a qué pertenecemos, a pesar de que eventualmente se logre concretar cierto nivel de comprensión, consenso o estabilidad.

Una de las manifestaciones de esta suerte de sincretismo cultural que tiene lugar en las grandes ciudades puede encontrarse en la música que escuchamos. Bogotá, junto con las otras grandes ciudades de Colombia, es el hábitat común de un sinnúmero de géneros, originarios de lugares y épocas igual de diversas, que llegan a la urbe gracias a las dinámicas de la globalización. Una *playlist* de un joven ciudadano bogotano puede contener a un tiempo los ritmos bailables y fiesteros de las Antillas, los *beats* sintéticos de la música electrónica, las geniales extravagancias de la música para cine, el rock de todas las formas y tamaños, música tradicional colombiana, jazz e incluso canciones provenientes de series de televisión o videojuegos. La presencia y vigencia de todas estas expresiones (y muchas otras) dentro de la vida cotidiana de la ciudad se convierte en un verdadero catálogo de símbolos y mensajes, de elementos susceptibles de ser asumidos como propios sea cual sea su origen, convirtiendo a cada ciudadano, individualmente, en un cóctel sonoro único, en una mezcla irreplicable de preferencias musicales.

El problema del reconocimiento de unas raíces y unos elementos identitarios adquiere una importancia capital y una urgencia aún mayor al encontrarse frente al deseo de crear, de componer una obra musical. A menudo, al someter una composición a la escucha de otros, surgen preguntas acerca de su origen, su forma, su sentido y su propósito y cuyas respues-

blema moral, entendido como todo aquello relativo al espíritu subjetivo, al sentir interior, a las ideas y sentimientos, (Ferrater, Mora, 1964) en tanto nos llama a la reflexión y a asumir una postura ante lo que ocurre, a emitir unos juicios sobre la realidad y a otorgarle un valor a los acontecimientos desde lo que consideramos bueno, justo o correcto; y ético porque nos

...El compositor está en una búsqueda constante de justificaciones para las decisiones que toma durante el proceso de creación y esta búsqueda lo enfrenta...

tas, con bastante frecuencia, resultan ser vagas e incompletas incluso para quien las emite. ¿Por qué este género y no otro? ¿Por qué estos instrumentos y no otros? ¿Por qué la letra habla de este tema desde esta postura y no otra? ¿Qué es lo que quiere decir? ¿A quiénes quiere llegar?. El compositor está en una búsqueda constante de justificaciones para las decisiones que toma durante el proceso de creación y esta búsqueda lo enfrenta, eventual e inevitablemente, con aquello que conoce y desconoce de su cultura, de su territorio, de su historia, de su propio gusto y su propio deseo. Responder estas preguntas puede no ser indispensable para concluir una obra, en música o cualquier otra disciplina, pero hacerlo puede empujar al artista a la construcción de significados complejos que trasciendan la fugacidad del mercado del arte y se instalen en la memoria de un pueblo.

El momento histórico que atraviesa el mundo actualmente, y Colombia en particular, supone un problema moral y ético para los artistas al enfrentarse al ejercicio de la creación. Es un pro-

blema moral, entendido como todo aquello relativo al espíritu subjetivo, al sentir interior, a las ideas y sentimientos, (Ferrater, Mora, 1964) en tanto nos llama a la reflexión y a asumir una postura ante lo que ocurre, a emitir unos juicios sobre la realidad y a otorgarle un valor a los acontecimientos desde lo que consideramos bueno, justo o correcto; y ético porque nos obliga a buscar una coherencia entre lo que pensamos/sentimos/juzgamos y el contenido de nuestra producción creativa; porque nos obliga a dotar a nuestras creaciones de propósitos y significados que vayan más allá de nuestro ego o nuestros deseos, a través de los cuales sea posible provocar transformaciones profundas en la vida de las personas, generar conciencia, informar, llamar a la acción. Si bien es cierto el arte es el producto de una agitación interior, de una necesidad personal de expresar, de expulsar hacia el mundo físico el contenido emotivo de nuestros pensamientos, también lo es que el producto de esa expulsión tiene el poder de impactar a otros y de moldear en ellos nuevos pensamientos y sentires. Ante esta posibilidad de transformar de manera significativa la vida de otros, mantenerse en la superficialidad en el momento de crear es un acto reprochable desde un punto de vista ético pues se está renunciando al verdadero poder de los símbolos, que son nuestro principal insumo como artistas, aún cuando el mensaje emitido en la obra llegue transformado a su posible receptor.

No todos los compositores, sin embargo, atienden el llamado ético de hablar de la realidad del mundo (literal o metafóricamente, a través de la denuncia o de la ficción) y esto, a mi parecer, tiene dos explicaciones. La primera radica en las tendencias comerciales de la industria de la música imperante en la actualidad. Una industria cuyo principal propósito es de carácter monetario y que demuestra poco interés en las motivaciones internas del artista y en la posibilidad de construir símbolos profundos y poderosos capaces de transformar la realidad social, política, emocional y cultural de las personas; y la segunda, que hay artistas a quienes la realidad del mundo no les produce la menor agitación interior, no les produce curiosidad o ninguna otra emoción significativa digna de ser presentada en una obra musical (o cualquier otra) y se limitan a escribir historias cientos de veces repetidas desde los mismos lugares comunes. Decía Kandinsky (1912), hace más de cien años, que existe un principio de necesidad

Aunque la apreciación de Kandinsky se refería directamente al arte de la pintura, es fácil tender puentes y encontrar analogías con las artes musicales a este respecto: en la música comercial abundan los ejemplos de producciones impecables desde lo técnico, que alcanzan un alto nivel de circulación y que producen importantes ganancias tanto para los artistas como para los empresarios que están detrás de ellos, pero cuya trascendencia, más allá de los números y los premios, se ve limitada por lo repetitivo de su contenido (determinado muchas veces por el mercado) y por la brevedad con la que, como producto, la música pasa de moda y es reemplazada por la siguiente tendencia. La música comercial, sobre todo la más popular, se ve reducida bajo la presión de la industria a estereotipos relativamente simples, a fórmulas cuya eficacia para producir ganancias está más que comprobada. La infinita complejidad del lenguaje de nuestro arte milenario se disuelve

Esta situación también representa un desafío para quienes nos dedicamos a pensar en la música desde la academia. Y no es porque represente algún tipo de adversario por el simple hecho de existir por fuera de unos estándares intelectuales y artísticos auto impuestos o por circular y producir ganancias millonarias para cierto grupo exclusivo de personas (pues dentro de su estructura también se pueden encontrar saberes valiosos de los que se debería poder sacar provecho desde cualquier sitio que se escoja para la creación), sino por la relación directamente proporcional que existe entre la profundidad de nuestros pensamientos acerca del mundo, la realidad o la vida y la complejidad del lenguaje que usamos, incluso en un nivel cotidiano. Lo primero se refleja en lo segundo con un nivel alto de fidelidad, como sugiere Wittgenstein (1986), por lo cual se puede concluir, no sólo que un uso limitado y simplificado del lenguaje demuestra una pobreza proporcional en los pensamientos, sino que a partir del contacto con ese lenguaje limitado (tanto en lo lingüístico como en lo musical), tampoco es posible construir pensamientos más profundos; ni hablar de la imposibilidad de dotar de significado y de simbolismo a las palabras y los sonidos más allá de lo obvio.

La Academia, por su parte, no está exenta de consideraciones similares. Desde un escenario diferente al de la industria musical y, en cierta medida, perjudicialmente distanciado de ella, también empuja al artista a crear desde lo externo, es decir, desde la teoría y la técnica, relegando a la intuición y a las perturbaciones internas del espíritu a un segundo plano. Puede que este no sea un propósito implícito de la formación académica, pero sí constituye un efecto frecuente entre quienes pasamos por ella. Efecto que luego debe ser contrarrestado en la búsqueda consciente y autónoma de una sensibilidad aletargada, reducida en ocasiones a su mínima expresión bajo el peso y la complejidad de los contenidos teóricos y técnicos, de espacios de formación que demandan



Fotografía - Alberto Motta

interior que impulsa a los artistas a la producción de sus mejores trabajos, que el acto de crear debe ser el producto de una agitación o turbación interna que lo impulse a ponerse en acción, sea cual sea su origen, y que toda obra que surja sin esta condición primera carecerá de sustancia espiritual, por más estilizada, por más impecable que sea desde el punto de vista de la teoría, la técnica o el éxito comercial.

en la memoria de una masa consumidora irreflexiva, si se quiere, ante los estímulos estéticos, que no se pregunta por las razones de su propio deleite sensorial, que no demanda ni busca nada distinto a lo que se le ofrece, que se conforma con la aplicación de pequeñas variaciones en la fórmula que, cada cierto tiempo, como un efecto placebo, dan la falsa sensación de reinención.

de los estudiantes el refinamiento de habilidades en la escucha, la lectura, la interpretación y el análisis, cuya importancia no me atrevería a controvertir pero que, en algunos casos, no deja suficiente tiempo disponible para detenerse en cuestiones espirituales y en otros, las desestima por completo y obliga a dejarlas desatendidas.

La vocación, con suerte, reaparece fortalecida ante la inminencia del ejercicio real de la profesión, de la responsabilidad y el deseo de crear y construir con el arte para trascender un momento de la historia en el que la obra es más producto que obra (y así se le juzga). Reaparece para recordarnos aquella agitación interna de las emociones que es el origen de todo nuestro arte, esa urgencia por comunicar, por decir, por narrar. Nos enfrentamos de nuevo al papel en blanco sin la premura del tiempo ni la mirada rigurosa de la academia y entonces se hace urgente recuperar la intuición como posibilidad de re-significar la técnica, como ese sentido de la verdad subjetiva, esa certeza indemostrable y no empírica en cuya ausencia la creación no pasa de ser un juego de fórmulas aprendidas sin significado alguno. En palabras de Kandinsky, "Lo artísticamente verdadero sólo se alcanza por la intuición, especialmente al iniciarse un camino. Aún cuando la construcción general se puede lograr mediante la teoría pura, el elemento que constituye la verdadera esencia de la creación nunca se crea ni se encuentra a través de la teoría; es la intuición quien da vida a la creación." (Kandinsky, 1996).

Durante la búsqueda de ese impulso creador olvidado es posible percibir cierto adormecimiento emocional ante la realidad del mundo, ante la tragedia, la barbarie y la injusticia; una especie de indiferencia aprendida casi imperceptible que convierte la atrocidad, de antemano camuflada en titulares reduccionistas que aparecen por doquier en todos los medios, en un espectáculo fugaz que a duras penas logra conmover. Y sospecho que

esa disminución de la sensibilidad no sólo se manifiesta hacia afuera, es decir, hacia el mundo. También lo hace hacia adentro, desconectando paulatinamente a nuestra conciencia, nuestro cerebro racional, de nuestro sentir interno, de nuestra intuición. Entonces esa relación primera, imprescindible, que se entabla con uno mismo, se deteriora y se estanca. Al final, las consecuencias de dicho adormecimiento son desastrosas para cualquiera que desee explorar un lenguaje con fines creativos pues no solamente nos hace insensibles ante lo terrible, sino también ante lo sublime y lo bello, también nos cierra los sentidos ante aquello que tiene el poder de enaltecer y dignificar nuestra humanidad. ¿Cómo se construye una relación real con el mundo exterior si ésta primera con uno mismo ya está rota? ¿Cómo se conoce a sí mismo un artista que tiene dificultades para sentir? ¿Cómo construye una relación con la sociedad en la que habita y asume una postura política? ¿Cómo se enfrenta al amor cuando se descubre preso de su abrazo irremediable?

Este adormecimiento sensorial debe ser superado y contrarrestado por el artista si quiere dotar a sus obras de sentido y significado, y aún más importante, lograr encontrarlos para él mismo en su vida cotidiana. Se hace necesario entonces trazar un camino que conduzca a esclarecer el lugar desde el cual se habita el momento presente y se genera toda experiencia, desde donde surgen las relaciones con uno mismo y con el mundo circundante y desde donde se emiten los juicios sobre la realidad para entenderse como sujeto y objeto espacial y temporal simultáneamente. Se vuelve urgente la pregunta sobre la ética del artista, como lo es para quienes ejercen otras profesiones en el campo de la medicina, las leyes o la educación pues, aunque pueda resultar menos obvio, el artista trabaja con el sustrato de la espiritualidad humana, con el cimiento de la identidad de los seres humanos, con los rasgos culturales que

diferencian a una generación de otra. La obra de un artista es evidencia de la historia, es testimonio del dinamismo que caracteriza a la construcción de identidades y demuestra la superposición de elementos culturales diversos en ese proceso incesante; la música tiene el potencial para ser mucho más que la mercancía de una industria y esto representa un desafío para los músicos creadores de elevarla a ese lugar al permitirse nuevamente crear desde las turbaciones internas, desde la emisión de juicios sobre la realidad, desde la intuición.

Bibliografía

- Ferrater, Mora. (1964). *Diccionario Filosófico*. Buenos Aires: Sudamericana
- Kandinsky, V. (1996). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Paidós.
- Wittgenstein, L. (1986). *Philosophical Investigations* (De 1986 ed.). Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Herrera Restrepo, D. (2010). *Husserl y el mundo de la vida*. Franciscanum, LII(153), 27.
- Jung, C. (1984). *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Ceralt.
- Lotto, B. (2017). *Deviante. The science of seeing differently*. New York: Hachette Books.
- Barrera Correa, M. S. (2018). *Ante el Espejo*. Bogotá, Colombia.

Audiografía

- Spalding, Esperanza. 2016. *Emily's D+ Evolution*. Beverly Hills, EEUU: Concord Records
- Kaiyote, Hiatus. 2015. *Choose your weapon*. Australia/EEUU: Flying Buddha/Sony Masterworks
- Plini, Sydney. 2013. *Other Things*. Sydney, Australia: Plini
- Plini, Sydney. 2016. *Handmade Cities*. Sydney, Australia: Plini
- BadBadNotGood. 2016. *IV*. Canadá: Studio 69
- Mutemath. 2016. *Changes*. New Orleans, EEUU: Wojtek Records



Hombre en apuros

Versión graciosa de la muerte del héroe



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. Administrador y propietario del Blog "Tarjeta de invitación a cine" tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com

A juzgar por los estudios sobre la historia de la magia, las religiones y la ciencia, dos son los eventos que han cautivado la inteligencia humana desde la prehistoria hasta nuestro tiempo: la fuente de la vida y el desconcierto de la muerte. El primero de estos estudios fue el revolucionario trabajo de Sir James George Frazer, *La rama dorada*, que significó el nacimiento de la Etnología entendida como estudio de las inquietudes culturales de la humanidad en sus diversas formas de existencia y organización. En ese libro, el autor nos inclina a entender que los susu-

rros, las luces y sombras cambiantes y la profundidad de los bosques y su diversidad de seres generó el asombro y la certeza de la presencia misteriosa de fuerzas descomunales que favorecerían o no las actividades de cacería. Miles de años después, en diversos lugares del planeta, el descubrimiento tal vez casual de las primeras y básicas prácticas de siembra y recolección permitió que la noción de vida irrumpiera en el oscuro cerebro de esas humanidades, como también llevaron consigo la verdad incontrovertible de su pareja sutil y perturbadora: el cambio y la finitud de la vida.

...Por esa misma línea del desarrollo de la **mentalidad** sobre los muertos, los cementerios se convirtieron en lugares de regocijo y jolgorio...

Esta convicción de tránsito final llamó la atención no solo en cuanto pudiese aplicarse para el hombre individual y común; su verdadera significación se dio como atributo del ejemplar descomunal y mítico capaz de convocar la veneración y el recogimiento de los corazones como en el caso de Gilgamesh entre los asirios y Jesús el Cristo Redentor entre los palestinos oprimidos por el poder romano. No es necesario detenerse sobre el tema de la agricultura porque no tiene relación directa con la película que nos va a ocupar, pero sí en la defunción, tanto en el proceso que a ella conduce como en lo que ocurre con los difuntos. Y para aproximarse a este tema concreto es necesario dar un salto etnográfico: salir de la Historia de las religiones, de Frazer, y acogerse a las ideas de uno de los fundadores de la Historia de las mentalidades, Philippe Aries quien con un ejercicio retórico de lo más provocador, en su libro *El hombre ante la muerte*, nos lleva de paseo por cientos de pinturas, esculturas en piedra, cementerios, templos, narraciones, leyendas y trabajos del méster de cleresía, en Francia desde la baja edad media hasta el siglo XX.

De más está señalar que el trabajo de Aries no trata del tránsito de la vida en diversas culturas sino que solo se ocupa del tema en las mentalidades de Francia desde la edad media en adelante.

Lo interesante del período medieval reside en que el autor constata un cambio en cuanto a la disposición de los cadáveres, que -resumiendo- se da de la siguiente manera; hasta antes del siglo XI, los muertos eran enterrados a orillas de los caminos o en lugares donde recordaran el señorío y las hazañas de los difuntos, en tanto que el establecimiento de los cementerios corresponde a una práctica pagana más tarde compartida por los cristianos para disponer a sus santos y mártires en esos mismos sitios. Además de este origen, llama la atención que dichos lugares se convirtieran en sitios de conmemoración mediante la exaltación de los mártires y por ende se fueran transformando en lugares de reunión social para acogerse a su gracia y terminaron como sitios de refugio y solidaridad con los menos protegidos y abandonados. Por esa misma línea del desarrollo de la mentalidad sobre los muertos, los cementerios se convirtieron en lugares de regocijo y jolgorio. Esto es lo que, en mi parecer, convoca la historia de *Hombre en apuros*.

En esta película, el protagonista es Alain Prayet, el rancio director de una prestigiosa fábrica de autos quien controla desde la innovación automotriz hasta las relaciones públicas. En el momento de la narración, tiene que dar el salto por encima de todos sus competidores a nivel mundial y colocar su co-

che en el primer lugar del mercado internacional con un espléndido modelo que revolucionará tanto el lujo de su apariencia como su ingeniería de cero emisiones contaminantes. Él ocupa lugar superior en la estructura vertical de la planta y encamina su disciplina a exigir exhaustivamente a todo el personal hasta el punto de negarse sus propios derechos: “descansaré cuando me muera”, es su norma de vida. Sólo la mujer sorda que lo ayuda en las labores domésticas lo ignora impunemente, como los antiguos bufones de las cortes reales. Ese es el orden del mundo donde nadie es igual a nadie. La revolución francesa de la fraternidad, la igualdad y la libertad no tienen lugar en esta narración.

Pero una mañana, nuestro héroe sufre un accidente cerebro vascular y pierde tanto su capacidad de recordar con precisión, como la coordinación de sus ideas, sus acciones, sus lugares familiares, y el orden de las sílabas y las letras en las palabras con que intenta comunicarse. El gran gerente se ha convertido en un hazmerreir de tercera calidad. La narración es una especie de ritual en homenaje a difuntos en cuanto que el personal del hospital, sus conocidos y su hija intentan hacerle volver a sus antiguas glorias, pero él está convertido en una piltrafa productiva y es despedido. Separado de su mundo es lanzado al montón de

la chatarra inútil, al cementerio de la fuerza de trabajo improductiva donde tendrá que deambular como un cualquiera, chocando las manos con el desplazado africano que atiende en el café, acompañándose de un perro por las calles, ayudándose a caminar con un palo y emprendiendo finalmente viaje hacia un lugar sagrado: Santiago de Compostela. El sobresaliente ingeniero ha muerto metafóricamente y su propia hija lo rechaza por su olor pestilente, pero él sabe que también ella se contagiará algún día de esos mismos hedores.

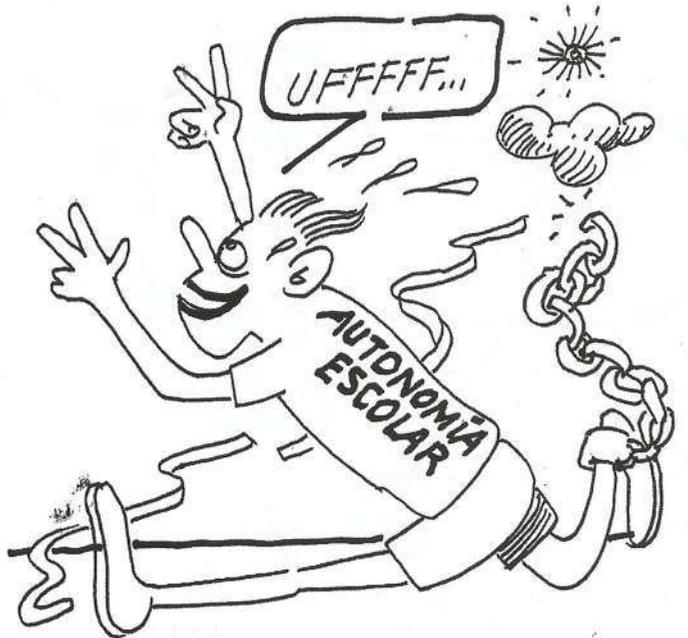
Hasta ahora, la repetición del mito de la muerte del héroe no tiene nada de original. Pero sí. La novedad reside en que los espectadores somos invitados como antiguos siervos a un carnaval de mofas lingüísticas, equívocos en la comunicación, retaliaciones humanas, derrumbamiento jocoso del ídolo con pies de barro, insoportables referencias al sobrepeso de una mujer que no sabe si olvidar o buscar a su madre que la abandonó cuando era bebé, carreras de camillas y sillas de ruedas por los corredores clínicos, y mil detalles de la fábula al cual más superficiales y tontos. Se trata de una invitación perversa a gozar en el lugar de los muertos y excluidos sociales, acoplándose a la mentalidad de seres humanos sin metafísica ni discurso trascendental: la tragedia del deterioro de los viejos, de su lanzamiento al margen y al olvido, es una comedia graciosa a la medida del campesino y del villano medioevales que celebraban su carnaval en el lugar de los difuntos, sin esperanzas de felicidad eterna ni de castigo diabólico conforme al resultado de su rendición de cuentas en el juicio final; eso vendría en un estadio posterior de esa mentalidad, como lo muestra el estudio del capítulo sobre lo que Aries llama *La muerte domesticada*, en el libro al que venimos haciendo referencia.



Conforme alcanza la memoria en la cultura occidental, la comedia es una herramienta que deshace grandezas y proyecciones heroicas. Con el instrumento cómico, Aristófanes se burló de dioses y de hombres; del buen Sócrates -que ofrendó su vida en defensa de la virtud- dijo que no sabía si su túnica era para abrigarse o para contemplar las estrellas a través de sus agujeros. Y la majestad de Shakespeare, trascendental en todas sus tragedias tanto de reyes y herederos, como de amistades y traiciones, también se mofó de nuestros sueños e hizo con los malos entendidos una *Comedia de las equivocaciones*, pero jamás osó escribir una celebración carnavalesca en pleno lugar de la sagrada muerte. Por ello, me parece que *Hombre en apuros* debe ser juzgada y valorada en su desparpajo hacia la mentalidad de la defunción cotidiana y la vigencia de la risa sin compromisos.

Se advierte que vista la película de esta manera, revela su enorme poder de convocatoria para la enseñanza de la enfermedad, la historia de la cultura y la crítica del tiempo presente. Si entendemos a l@s estudiantes como el centro de su producción de conocimiento, se podría sugerirles hacer un sondeo entre sus conocidos acerca de qué es

y por qué ocurre un ataque cerebral y, seguidamente, estudiar en sus libros cómo se explica el mismo fenómeno de salud; que luego intenten encontrar qué papel juega la cultura en cuanto a la diferencia entre estas explicaciones. Por otra vía, se puede pedirles averiguar cuáles son las condiciones para encontrar un empleo y qué tan fácil es acceder a él; hasta qué edad se tiene la posibilidad real de estar empleado y qué ocurre con la vida de los adultos mayores. Podrían preguntarse, entonces, si todo depende de la economía de las empresas o hay un modo de valorar a las personas que exige marginar a los mayores. ¿Qué tiene esto que ver con la cultura? Y por ende, la pregunta de fondo ¿qué es la cultura? Pero no se puede esquivar la pregunta precisa: ¿Es posible considerar que retirar del empleo a una persona, por razones de su edad o atendiendo a que otros más jóvenes luchan por ocupar su cargo, es una manera de dejarlos morir en vida? Y, qué tal si se convocara un foro con personas de la comunidad extraescolar, para conversar sobre las pensiones de jubilación y la tendencia a eliminarlas. Pregúntese si ese debate es una comedia empresarial o una tragedia para los trabajadores.





¿Oiga señor, y ese fusil para qué? Pedagogía de la memoria para el ¡Nunca Más!

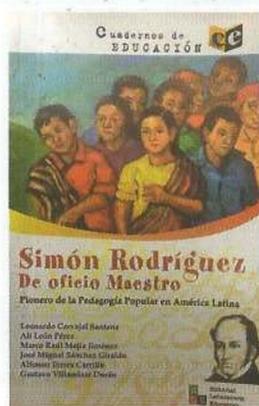
Autoras: Piedad Ortega, Jeritza Merchán y Clara Castro
Editorial: INIS
Páginas: 217
ISBN: 9789585954120



El libro *¿Oiga señor, y ese fusil para qué? Pedagogía de la memoria para el ¡Nunca Más!* da cuenta de unos trazos sobre la memoria del conflicto social y armado en el que, a modo de diversas composiciones, se tejen unos interrogantes sobre: ¿qué necesitamos aprender de nuestro pasado reciente para posibilitar formas de relación basadas en el reconocimiento del otro, la responsabilidad y la acogida?, ¿desde dónde construir una comprensión amplia de la paz, que no se reduzca exclusivamente a escenarios de negociación?, ¿qué pedagogía de la memoria construir en un país afásico, amnésico, anestesiado y aséptico? La orientación epistémica en la que se inscribe este libro se sitúa en la fundamentación éticopolítica de la educación popular y la pedagogía crítica, en diálogo con la filosofía de la educación y la antropología pedagógica. Desde estos referentes nombramos la pedagogía de la memoria a partir de una reflexión sobre la experiencia y la práctica en torno a los modos de constitución de sujetos y al agenciamiento de procesos de formación. De igual modo, la asumimos como un proyecto político-cultural, en el que la acción pedagógica se comprende como una relación de alteridad, una relación con el Otro; una relación ética basada en la responsabilidad y la hospitalidad; una relación que se despliega en su potencial poético (la escucha, el tacto, el relato y el cuidado).

Simón Rodríguez. De oficio Maestro. Pionero de la Pedagogía Popular en América Latina

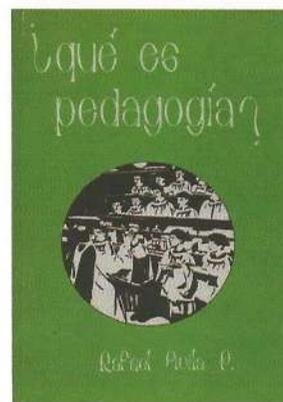
Autores: Varios
Editorial: Laboratorio Educativo
Páginas: 255
ISBN: 9789802513079



Vuelve Simón Rodríguez a la Editorial Laboratorio Educativo. Tenía que ser, Rodríguez sigue golpeando con insistencia las puertas y conciencias de educadores y maestros populares en toda América Latina, así esperamos que lo descubrirán nuestros lectores y, lo más importante, sumarán esfuerzos para convertir en práctica y objetivo el pensamiento pedagógico profundo de quien, hemos afirmado y declarado en este texto, fue fundamentalmente, de oficio Maestro. No haremos referencia en esta reseña a datos biográficos, pedagógicos o resaltantes de Robinson, -como se hizo llamar durante algunos años de su vida-. Los autores convocados en esta obra abundarán sobre ello con precisión y matices. Sí queremos llamar la atención sobre algunos detalles del libro que presentamos y ofrecer un pequeño abreboca a cada uno de los capítulos que la componen. Esta edición de Cuadernos de Educación es singular. Colombia y Venezuela en pluma de sus profesores defienden en un mismo volumen obra, legado y vigencia del gran Maestro. La convocatoria fue hecha y aceptada por todos con ilusión, sin respingos académicos y sí como si el cobrador tocara a la puerta: todos debemos algo a este Pionero de la Pedagogía Popular y aceptamos pagarlo por escrito a quienes hoy lo descubren o lo redescubren.

¿Qué es pedagogía?

Autor: Rafael Avila P.
Editorial: Nueva América
Páginas: 151
ISBN: 9589039189

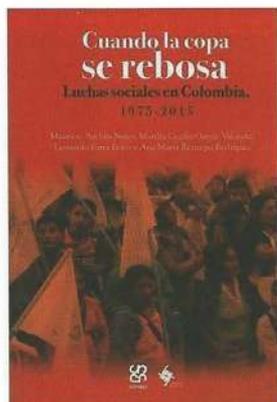


La colección Educación y sociedad pone en sus manos un segundo volumen intitulado "¿Qué es Pedagogía?", el cual complementa al primero, "¿Qué es Educación?". Estas dos preguntas resumen la preocupación fundamental de esta colección. Dos razones nos llevan a pensar en su oportunidad y pertinencia:

1. Los Maestros -de todos los niveles- despiertan a la necesidad de recuperar los saberes capaces de iluminar sus prácticas y consolidar su identidad profesional.
 2. Las instituciones formadoras de Maestros comienzan a redescubrir el papel absolutamente central del saber pedagógico en sus programas de formación.
- Trabajo surgido al interior de la Universidad Pedagógica Nacional, estos ensayos no tienen la pretensión de decir la última palabra. Al contrario, tratan de sumarse a los esfuerzos de otros investigadores que trabajan en la misma dirección con un horizonte compartido: sentar las bases para una reevaluación del Magisterio como profesión, y de la pedagogía como su saber específico. Se trata de 25 tesis para la discusión en el mundo académico. Lanzamos propuestas y hacemos planteamientos, pero somos bien conscientes de nuestras limitaciones. Por ello invitamos de nuevo a todos los que crean estar en condiciones de hacer otros planteamientos a aprovechar el espacio de esta Colección para lanzarlos a la arena del debate.

Cuando la copa se rebose. Luchas sociales en Colombia 1975-2015

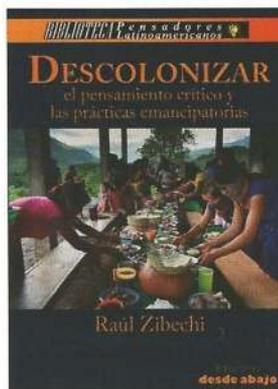
Autores: Mauricio Archila Neira - Otros
Editorial: Cinep
Páginas: 312
ISBN: 9789586442459



Su lanzamiento fue el primero de mayo en la Feria Internacional de Libro de Bogotá, evento que contó con la participación de la co autora Martha Cecilia García, y el aporte de Esmeralda Prada, y Camilo Borrero, quien mencionó que la importancia de esta publicación yace en “la recopilación de información de 40 años de luchas sociales. Creo que casi ningún otro libro logra una tarea tan grande y rigurosa”. Esa recopilación terminó siendo un trabajo de más de tres años y la lectura de cerca de 23,000 acciones de protesta registradas por la Base de Datos de Luchas Sociales (BDLS) de Cinep/PPP. Esa Base cumplía cuarenta años en el 2015, momento en el que los autores decidieron escribir este libro como una forma de dar a conocer las distintas dimensiones que la acción social colectiva ha tenido en el país. Para esto, hacen a través de la publicación un análisis centrado en cuatro ejes, cada uno con un capítulo. En cada una de las diferentes aproximaciones se hace evidente lo que Martha Cecilia García deja en evidencia en la introducción: “La cobertura periodística de las luchas sociales se reduce por la denominada «parcialidad geográfica y temporal»: hay lugares del país que no se cubren, en algunos momentos tampoco se registra ese tipo de eventos y, además, los periodistas tienden a cubrir sucesos localizados en zonas donde ya se han producido casos similares previamente reportados...”

Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias

Autor: Raúl Zibechi
Editorial: Desde Abajo
Páginas: 349
ISBN: 9789585882614



Los procesos sociales que están viviendo los países de América Latina en esta segunda década del siglo XX implican procesos de reconfiguración de un nuevo escenario político en la región enmarcado en la crisis global del capitalismo, en la presión desestabilizadora de Estados Unidos y en la ofensiva neo conservadora, que implican un retroceso de las conquistas sociales que tuvieron lugar en el contexto de los gobiernos progresistas surgidos por medio de elecciones democráticas en la década anterior. En el contexto mundial esta crisis se manifiesta en los ámbitos político, económico-financiero, ambiental, derechos humanos, científico, entre otros, y en el fortalecimiento de la hegemonía neoliberal. Procesos crecientes de marginación social y económica, concentración de la riqueza y precarización del trabajo (en el sentido de Castel y Dörre, 2009), crisis migratoria, intolerancia étnica y de género, entre otros, han llevado no sólo al desmantelamiento de derechos ciudadanos sino también al fortalecimiento de grupos y partidos políticos de derecha e incluso de ultra derecha, xenófobos y nacionalistas, en Europa y Estados Unidos. En ese contexto, los movimientos sociales y ciudadanos cobraron significativa visibilidad, permitiendo pensar en conjunto alternativas emancipatorias, a partir de la resistencia por la vida y la diversidad (Svampa, 2008). Sin embargo, uno de los límites de algunos de los gobiernos progresistas estuvo dado por la falta de convergencia y sinergia entre democracia representativa y democracia participativa. La nueva forma de hacer política implicará lograr esta convergencia (De Sousa, 2016)...

Barbarie y resistencias. Sobre movimientos sociales críticos y alternativos

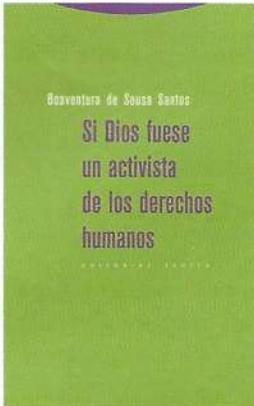
Autor: Manuel Sacristán y Francisco Fernández Buey
Editorial: El viejo topo
Páginas: 485
ISBN: 9788417700256



Barbarie y Resistencias contiene una selección de trabajos, reflexiones, conjeturas e hipótesis sobre movimientos sociales críticos, democráticos y transformadores tanto de Manuel Sacristán como de Francisco Fernández Buey. Ambos intentaron acercarse, comprender, construir y alentar en la medida de sus fuerzas los intentos de renovación del movimiento obrero y los colectivos críticos alternativos conocidos como “nuevos movimientos sociales”: el ecologismo, el movimiento antinuclear, el pacifismo, el antimilitarismo y el feminismo principalmente. Tanto Sacristán como Fernández Buey fueron activistas del movimiento antinuclear, del anti-OTAN, del ecologista, todos ellos movimientos insumisos que ambos pensadores trataron de vincular y enlazar con el entonces muy activo movimiento obrero organizado. Igualmente en movimientos que irrumpieron posteriormente: objeción-insumisión, altermundismo, lucha por una vivienda digna, okupaciones, etc. No es casual que la última intervención pública de Sacristán, recogida en este libro, fuera una conferencia impartida en Gijón, en julio 1985, un mes y medio antes de su fallecimiento, sobre los nuevos movimientos sociales, el feminismo, el pacifismo y el ecologismo. Tampoco lo es que uno de los últimos escritos de su amigo y compañero Fernández Buey fuera sobre el movimiento ecologista decrecentista...

Si Dios fuese un activista de los derechos humanos

Autor: Boaventura de Sousa Santos
Editorial: Trotta
Páginas: 126
ISBN: 9788498794830



La sociedad invernadero

Autor: Ricardo Forster
Editorial: Akal /inter pares
Páginas: 333
ISBN: 9789874722263



Por la razón o la fuerza

Autor: Marcos Roitman Rosenmann
Editorial: Siglo XXI
Páginas: 382
ISBN: 9788432319426



Este libro se centra en los retos planteados a los derechos humanos cuando estos se ven confrontados con los movimientos que reivindican la presencia de la religión en la esfera pública. Estos movimientos, crecientemente globalizados, y las teologías políticas que los sustentan, constituyen una gramática de defensa de la dignidad humana que rivaliza con la que subyace a los derechos humanos y muchas veces la contradice. Las concepciones y prácticas convencionales o hegemónicas de los derechos humanos no son capaces de enfrentarse a esos retos y ni siquiera imaginan que sea necesario hacerlo. Como procuran demostrar estas páginas, solo una concepción contra hegemónica de los derechos humanos puede estar a la altura de dichos desafíos...

La sociedad invernadero es un intento por pensar sin dogmatismos ni interpretaciones lineales la trama profunda de nuestra contemporaneidad, sus lógicas y estrategias de dominación; las fisuras y las crisis del sistema; los peligros y las oportunidades que se abren a nuestro alrededor; las herencias y las tradiciones que nos constituyen, los conflictos que nos atraviesan y la historicidad que nos define. Una polifonía de autores y textos que, desde diversas perspectivas analíticas, han buscado desentrañar la actualidad de la sociedad del capitalismo neoliberal, pero sin resignarse a la llegada del fin de la historia y mucho menos a la aceptación pasiva de la muerte de las ideologías.

Sus arriesgadas interpretaciones, su heterodoxia y la libertad con la que se saben mover a la hora de buscar comprender el carácter de una época que lleva en su interior la dialéctica de civilización y barbarie...

No ha habido rincón del planeta que, en las últimas cinco décadas, haya sido más castigado por los golpes de Estado que el continente Latinoamericano, golpes que han contado con la promoción y el aval de Estados Unidos. Durante estos cincuenta años los modos en que se ha depuesto a la democracia se han transformado radicalmente: hoy las técnicas son mucho más refinadas, sibilinas; los golpes se ejecutan desde los despachos de los poderes industriales y financieros, con la connivencia de jueces y Policía, con la aprobación de instituciones ajenas a las urnas.

Marcos Roitman, uno de los más perspicaces analistas de la realidad política latinoamericana, nos invita a revisar la historia y memoria de los golpes de Estado, las dictaduras y las resistencias para arrojar luz sobre un presente marcado, hoy como ayer, por militares, políticos e intereses comerciales que siguen abriendo las venas de América Latina...

ALEJANDRIA LIBROS

Crr 14A # 70A - 69

Teléfonos: 3450408 - 3002951915

alejandrialibros72@gmail.com

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

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

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

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

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

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

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

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

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

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

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

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

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

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

Forma y preparación del artículo

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

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

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

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

Palabras clave: Estandarización por tesauros

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

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

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

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

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

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

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

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

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

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

Barranquilla - Atlántico
ADEA
Carrera 38B N° 66-39
Celular: 3205670736
Teléfono: (095) 3607683
Bogotá

ADE
Calle 25A N° 31-30 SEDE NORTE
Celular: 3153678897
Teléfono: (091) 3440742
Carrera 9 N° 2-45 Sur SEDE SUR
Teléfono: (091) 2890266-2898908

ADEC
Calle 22F N° 32-52
Celular: 3103415277
Teléfono: (091) 3440862-3680284

USDE
Carrera 8 N° 19-34 Oficina 6-10
Celular: 3206928763
Teléfono: (091) 3348826-2814552

Calí - 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 Inírida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio Berlin
Celular: 3208461986
Teléfono: (098) 5656063

Quibdó - Chocó
UMACH
Carrera 6A N° 26-94
Celular: 3104691151
Teléfono: (094) 6710596-67111769-
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

Sincedejo - Sucre
ADES
Carrera 30 N° 13A-67
Celular: 3126223630
Teléfono: (095) 2820352-2815582

Tunja - Boyacá
SINDIMAESTROS
Carrera 10 N° 16-47
Celular: 3108088424
Teléfono: (098) 7441546-7422055-
7441549-7441545

Valledupar - Cesar
ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Celular: 3157227826
Teléfono: (095) 5713516-5703915

Villavicencio - Meta
ADEM
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro
Celular: 3102800122
Teléfono: (098) 6615558-6624551

Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Intégrate a la Red por la defensa de la educación pública

Redes de Fecode



facebook.com/fecode



twitter.com/fecode



youtube.com/fecode



instagram.com/fecode.colombia

Programa de Fecode (Televisión)

Encuentro

Teleantioquia los sábados desde las 7:00 a.m.

Programa de Fecode (Radio)

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Pereira: 1270 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Escuche todos los sábados a las 7:30 a.m. por Colmundo Radio

www.fecode.edu.co

ISSN 01207164



9 770120 716006