

EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN COLOMBIA Y LA SUBJETIVIDAD DEL
MAESTRO A 20 AÑOS DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN: GRUPO DE
HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

LIBIA ISABEL GONZÁLEZ AYALA
HERVER DARÍO TIBADUIZA VARGAS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, PROCESOS DE FORMACIÓN Y PRÁCTICAS
EDUCATIVAS
BOGOTÁ.
2015

EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN COLOMBIA Y LA SUBJETIVIDAD DEL
MAESTRO A 20 AÑOS DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN: GRUPO DE
HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

LIBIA ISABEL GONZÁLEZ AYALA
HERVER DARÍO TIBADUIZA VARGAS

BEATRÍZ RODRIGUEZ.
Asesora

Trabajo de grado para optar al título de magister en educación

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, PROCESOS DE FORMACIÓN Y PRÁCTICAS
EDUCATIVAS
BOGOTÁ.
2015

Nota de advertencia

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,

Por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal, visibilizar el tipo de sujeto maestro que el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica planteó a través de algunas de sus producciones académicas y como se retoma en algunas políticas educativas a partir de la Ley General De Educación. Desde una perspectiva arqueológica y genealógica se configuró un archivo conformado por los libros Pedagogía y Epistemología (2003) y Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. “30 años del Grupo de Historia De La Práctica Pedagógica” (2011); la Ley General De educación, algunos decretos y resoluciones, que permitieron crear unidades de análisis frente a la subjetividad del maestro Colombiano, produciendo un campo tensional en el cual emergieron continuidades, transformaciones y rupturas, en las relaciones del maestro con el saber pedagógico y la práctica pedagógica. Entre los resultados se destacó, que el oficio del maestro se ha instrumentalizado desde diferentes dispositivos y en contraposición, en el campo intelectual de la pedagogía, es el llamado a ser el portador del saber pedagógico, que construye y transforma el entorno a partir de su propia experiencia y conocimiento, y de pensarse como auto formador en la configuración de su propia subjetividad.

Palabras Claves: Subjetividad, Saber Pedagógico, Formación, Práctica Pedagógica.

Abstract

This research had as main objective to visualize the type of subject teacher that group History of Pedagogical Practice proposed through some of its academic productions and how it is restarted by some educational policies from the General Education Law.

From an archaeological and genealogical perspective was configured a file composed by books file Pedagogy and Epistemology (2003) and contemporary figures of teacher in Latin America. "30 years of History Group of Pedagogical Practice" (2011); the General Education Law, some decrees and resolutions, that let to create units of analysis versus subjectivity of the Colombian teacher. They produced a tension field in which emerged continuities, transformations and ruptures in relations between teacher and pedagogical knowledge and pedagogical practice. Among the results was highlighted, that the work of teacher was instrumented from different devices and in contrast, in the intellectual field of pedagogy is the call to be the bearer of pedagogical knowledge, who builds and transforms the environment from his own experience and knowledge and who thinks himself as self-instructor in the configuration of his own subjectivity.

Key Words: Subjectivity, Pedagogical Knowledge, Formation, Pedagogical Practice.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo de investigación se reconoce el maestro como un sujeto cuya formación depende de las diferentes relaciones que se dan entre los discursos, prácticas e instituciones de un momento histórico determinado, es decir dispositivos que configuran su subjetividad. (Zuluaga, 1999; Baracaldo, 2011; Martínez, 2014).

Por ello hablar del maestro implica abordar los espacios sociales, políticos, culturales, académicos en los que construye, reconstruye, orienta y transmite conocimiento, y en los cuales se le asigna una función determinada. Uno de ellos, la escuela como institución social donde la pedagogía adquiere materialidad, y donde los aportes académicos del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (en adelante GHPP) adquieren relevancia.

Desde su creación la escuela ha obedecido a ideales que la determinan como un espacio “sagrado”, cuya finalidad ha sido generar en los sujetos prácticas de sensatez, control, disciplina a través de discursos y saberes que allí se movilizan, “la escuela fue desde su creación y lo sigue siendo, un proyecto y dispositivo para «trascender» la vida cotidiana: para juzgarla, para moralizarla, para perfeccionarla, para enseñarle sus errores” (Sáenz, 2007. p.7).

Con la aparición de la escuela moderna en occidente a finales del siglo XVII, se replantean sus fines para fortalecer y asegurar la democracia, apoyada en directrices de disciplina, autonomía, uniformidad, individualización, para lo cual se requería un maestro que asumiera esta misión bajo métodos mecanicistas, uniformes que generaran resultados cuantificables. En este sentido la escuela se constituye en un dispositivo de relaciones de

poder-saber dónde la subjetividad, en este caso tanto reconocimiento del sujeto particular con sus emociones y sentimientos, se relega y se posiciona la ciencia como fundamento transversal en la producción de sujetos. “La educación se entendió como formación, capacitación y perfeccionamiento del recurso humano, convirtiéndose en un asunto eminentemente técnico; fue considerada como “piedra angular del desarrollo” (Martínez, 2011.p.23).

Bajo esta concepción, en Colombia, se implementaron diferentes métodos y teorías evidenciándose una “dominación cultural sobre el maestro, que se ha legitimado en el discurso pedagógico y en el sentido común” (Saldarriaga 2003. p.16). Fue el caso de la tecnología educativa, donde la función del maestro se limita a la reproducción de una serie de metodologías, contenidos, indicadores que suprimen sustancialmente su “autonomía” en el proceso de enseñanza. Así lo describen Alberto Martínez, Carlos Noguera y Jorge Castro (1984), citado por Abel Rodríguez (2002), “su autonomía sobre el proceso de enseñanza se restringe al mínimo, pues otros son los que planifican, definen, reglamentan y controlan todo el proceso, reduciendo su papel al de un administrador del currículo” (Rodríguez, 2002. p. 32).

En este panorama, donde la función social y formativa de la enseñanza se instrumentalizaba, al igual que el oficio del maestro, entre otras razones por la normatividad educativa, se gestó la formación del movimiento pedagógico, como un encuentro del maestro con el saber pedagógico y es en este espacio donde el GHPP, como grupo de investigación interuniversitario permite tener un referente frente a la subjetividad del maestro, toda vez que hace un trabajo arqueológico y genealógico sobre la recuperación de la práctica pedagógica y el saber pedagógico al plantear una clara

oposición entre el maestro funcionario de la tecnología educativa y el maestro intelectual trabajador de cultura: “El maestro es el designado en la historia como el soporte del saber pedagógico” (Zuluaga, 1999.p.10).

Por esta razón el proyecto del GHPP adoptó el concepto de Saber para referirse a la pedagogía y de esta manera recuperar la práctica pedagógica, el rescate de su historicidad lo que permitiría: “trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad” (Zuluaga, 1999.p.12).

Ante los planteamientos propuestos, el proceso investigativo pretendió visibilizar la configuración y transformación de la subjetividad del maestro colombiano en el GHPP plasmada en algunas de sus producciones académicas (Pedagogía y Epistemología (2003) y Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. “30 años del Grupo de Historia De La Practica Pedagógica” (2011)) y retomadas en algunas políticas educativas a partir de la Ley General de Educación, (Ley 715, Decretos 3012/97; 272/98; 1278/02; 4790/08; resoluciones: 1295/10; 5443/10).

El proyecto se construyó a partir de la premisa de cómo se ha constituido y transformado la subjetividad del maestro en Colombia, a partir del discurso que maneja el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica y su incidencia en la legislación educativa. Esto implicó realizar un análisis histórico de la producción discursiva y prácticas no discursivas relacionadas con la configuración de la subjetividad. Por esta razón se asumió la metodología arqueológica y genealógica, que si bien su objeto es el discurso, lo que se ve y se dice en una época, no pretende llegar a decir y develar la verdad de lo visto y de lo

dicho; se propone elaborar una descripción de las condiciones que hicieron posible ver y decir tales cosas y no otras.

Para ello se conformó un archivo que de acuerdo a Foucault en la *Arqueología del saber* cumple con la condición de la *dispersión* que permite su existencia y a la vez la de los enunciados. Por tal razón “no establece ninguna jerarquía de valor; no establece una diferencia radical. Tan solo trata de establecer la regularidad de los enunciados” (Foucault 1987, p.188). En este sentido las categorías de análisis de los textos y leyes seleccionados fueron planteadas de acuerdo a la regularidad de los enunciados.

En este trabajo se realizó un rastreo documental a los antecedentes históricos del movimiento pedagógico, a algunas producciones académicas del GHPP, al concepto de “subjetividad”, a la Ley General de Educación y algunas leyes y decretos reglamentarios que tienen que ver con la formación de maestros en Colombia. Todo lo anterior permitió crear un archivo como material de trabajo de la investigación. En un segundo tiempo, después de la prelectura de los documentos, gracias a los conceptos lente (procesos de formación, subjetividad) se hicieron agrupaciones temáticas que después de realizar un proceso de comprensión y análisis posibilitó la emergencia de ciertos enunciados que generaron unidades de análisis frente al concepto de subjetividad del maestro.

Como tercer tiempo se establecieron relaciones y comparaciones entre las unidades de análisis, que emergieron tanto de los textos del GHPP, como de la Ley General De Educación, la Ley 715, decretos y resoluciones, referentes a la formación de maestros. Adicionalmente se realizó una entrevista a profundidad al profesor Oscar Saldarriaga (integrante del GHPP) que gracias a sus aportes se afianzó el proceso de análisis.

Todo el análisis se transversalizó por la instancia metodológica que ha orientado la tematización de las investigaciones del GHPP: “las relaciones entre las instituciones, el sujeto y el discurso” (Zuluaga, 2005, p 24. Citado por Yarza 2011).

Finalmente, el proyecto permitió identificar como el GHPP apostó por la recuperación de la historicidad de la práctica pedagógica, para reivindicar el oficio del maestro como intelectual, transformador de cultura, constructor y portador de saber. Gracias al análisis histórico y a la producción documental del grupo alrededor del saber pedagógico y la práctica pedagógica, se lograron encontrar diferentes posturas sobre el sujeto maestro que ha permanecido, desaparecido o transformado a 20 años de promulgada la Ley General de Educación.

De esta manera el estudio abre la posibilidad de pensar de otro modo al maestro, quizá como el intelectual y portador del saber pedagógico, que construye y transforma el entorno a partir de su propia experiencia y conocimiento, y a la vez de pensarse como auto formador en la configuración de su propia subjetividad, al brindarse la posibilidad de resistir y definir nuevas prácticas que lo hagan sujeto de saber e intelectual de la pedagogía.

TABLA DE CONTENIDO

Tabla de contenido

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Resumen..... | 4 |
| INTRODUCCIÓN..... | 6 |
| CAMPO DEL PROBLEMA..... | 13 |
| Descripción del problema: “Un momento impensado”..... | 13 |
| Pregunta Problematizadora. | 17 |
| OBJETIVOS | 18 |
| CAMPO CONCEPTUAL | 19 |
| Contextualización..... | 19 |
| Referentes Conceptuales. | 30 |
| CAMPO DE ANÁLISIS | 35 |
| Hacia Un Análisis Histórico Pedagógico, Con Una Carta De Navegación. | 35 |
| Pedagogía y Epistemología. | 39 |
| “Maestro: desplazado del saber pedagógico”..... | 40 |
| El Maestro:" Transformador De Cultura" | 44 |
| “El Maestro, Como Sujeto Del Saber Pedagógico” | 46 |
| “El Maestro, Como Sujeto Político” | 47 |
| Algunas Visibilizaciones Del Maestro Contemporáneo En El G.H.P.P. | 48 |
| ¿Maestro o Investigador? | 50 |
| ¿El Maestro, Resultado De Un Dispositivo Formativo Comprensivo (D.F.C.)? | 52 |
| El Maestro En La Lucha Por Su Dignificación..... | 56 |
| La Legislación En La Formación Docente | 59 |
| La Constitución Del 91: Un Portal Para El Saber Pedagógico..... | 61 |
| La Ley General De Educación Y La Formación De Maestros..... | 62 |
| Maestro Analítico Y Crítico..... | 63 |
| Un Maestro Integral | 64 |
| El Maestro Especialista | 66 |
| De Pedagogo A Profesional | 69 |
| Un ideal Que se Materializó... y Desapareció | 72 |

| | |
|-------------------|----|
| HALLAZGOS | 77 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 83 |

CAMPO DEL PROBLEMA

Descripción del problema: “Un momento impensado”

Este proyecto se fundamenta en hacer un análisis arqueológico frente a la emergencia del Movimiento Pedagógico En Colombia y algunas tensiones discursivas presentes a través de los grupos de investigación que participaron, entre ellos, el grupo de historia de la práctica pedagógica (en adelante GHPP), y la forma como desde allí se configuró la subjetividad del maestro colombiano en la Ley General de Educación y su posterior reglamentación.

La conformación del movimiento pedagógico convocó varias fuerzas discursivas pedagógicas presentes en el momento que proponían desde diferentes visiones reivindicar el oficio del maestro, fue el caso del grupo Federici de la Universidad Nacional, que se conformó a partir de las preocupaciones generales y diversas, sobre la formación de las ciencias y formuló el problema de la formación de una actitud científica en el niño; la expedición pedagógica, un grupo de más de 400 maestros que recorren gran parte de la geografía colombiana en un ejercicio por construir colectivamente una mirada a las prácticas de enseñanza, a partir del reconocimiento de la diversidad y de la riqueza pedagógica existente; las indagaciones en el aula de Eloísa Vasco; las investigaciones en didáctica de las matemáticas de Carlos Eduardo Vasco; la educación popular conformada por diferentes Ong's y organizaciones populares, que trabajan con las comunidades desarrollando procesos de investigación en educación aplicada, como el caso del CINEP; el

Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, que planteó la necesidad de posicionar la profesión de ser maestro desde su saber cómo intelectual, de sus prácticas y formador de cultura.

Hablar del GHPP, implica hacer un breve recuento histórico frente a su constitución y finalidad. En 1975 inicia el proyecto “Filosofía y Pedagogía”, liderado por la profesora Olga Lucia Zuluaga en la facultad de educación de la Universidad de Antioquia, el cual hacia parte de un macro proyecto que con otros investigadores de otras universidades optaron por reconstruir la historia de la pedagogía en Colombia. El proyecto interuniversitario denominado “*Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia*”, consta de cuatro proyectos abordados por las Universidades de Antioquia, Pedagógica Nacional y del Valle, que permitió entroncar las experiencias particulares con la misma metodología de trabajo, para de esta formar comprender que la “historiografía pedagógica no se construye por fuera de la pedagogía misma” (Zuluaga, 1999.p.4).

En el proyecto “la práctica pedagógica del siglo XIX en Colombia”, Zuluaga (1999) plantea que no solo al maestro se ha despojado del saber pedagógico, sino que la pedagogía fuera de convertirse en un saber de instrumentalización también se le ha desconocido su historicidad al atomizar su discurso y repartirlo entre las diferentes ciencias humanas a manera de “botín”. “La pedagogía no es solo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso” (Zuluaga, 1999.p.10). Por lo anterior rescatar la práctica pedagógica implicaba “recuperar la historicidad de la pedagogía, tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad” (Zuluaga, 1999.p.12). En palabras de Oscar

Saldarriaga (2015), el pensamiento de Olga Lucia Zuluaga entre otros, “se fundamentó en la historia, como la manera de volver a reconstruir la tradición del pensamiento pedagógico que no existía en las facultades de educación” (Anexo 1. p.87).

En este análisis de carácter crítico encontramos algunos elementos comunes que han transversalizado los trabajos del GHPP, que permitirían hablar como lo menciona Noguera (2005), “de una especie de escuela de pensamiento”: en primer lugar por el uso de las herramientas Foucaultianas de la arqueología y la genealogía, en segundo lugar establecer la diferencia entre educación y pedagogía, en tercer lugar la constante vinculación del trabajo académico y movimientos sociales ligados al campo de la educación y por último a la preocupación por las condiciones actuales de la pedagogía, la escuela y el maestro en la sociedad.

Asumir el análisis del discurso del GHPP obedece a la postura crítica de analizar el funcionamiento histórico del discurso pedagógico o educativo, donde se establecen las relaciones entre las instituciones, el saber y el poder. De igual manera a la perspectiva que le ha dado a la pedagogía ubicándola en la categoría de “*saber sometido*” (Foucault.1976), en que las teorías hegemónicas del momento (teorías marxistas y ciencias de la educación) la habían colocado y para el caso en Colombia las ciencias de la educación y la tecnología educativa de los años setenta. En este sentido en el II Congreso de Historia en Colombia Zuluaga (1979) señaló: “[...] esta vida institucional de la pedagogía y el maestro ha sido hasta el momento un impensado en nuestra historia, un silencio donde otros posan su mirada de juez para excluirla como campo de reflexión y de investigación”. (Zuluaga, 1979. p.1).

Este proceso de insurrección de la pedagogía, implicó directamente mirar al maestro: “como intelectual estaba sometido a otros intelectuales, quedando de esta manera como intelectual de tercera categoría” (Noguera, 2005. p.48), donde solo era un transmisor de conocimiento. Por ello era necesario reivindicar su oficio, enaltecer su profesión, es decir pasar a ser un agente de cultura, en palabras de Zuluaga: “el maestro es el designado en la historia como el soporte del saber pedagógico” (1999.p.10). Por esta razón el proyecto de Zuluaga adoptó el concepto de Saber para referirse a la pedagogía y de esta manera recuperar la práctica pedagógica, el rescate de su historicidad lo que permitiría: “trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad” (Zuluaga, 1999.p.12), así emergía un proceso de reconceptualización y sistematicidad de la pedagogía.

Según Zuluaga,

El saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la pedagogía, así: primero, de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política. Segundo, de la pedagogía con la didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados: con las ciencias de la educación, con la historia de la educación y la pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su “progreso”; y con las teorías que le han servido de modelo o de apoyo para su conformación. (Citado por Noguera, 2005 p.50).

El resultado de este amplio campo de exploración permite desplazar la pedagogía vista como una acción instrumental, hacia una práctica discursiva que produce objetos de saber, conceptos, modelos, cuya materialidad se evidencia en la escuela y en la producción de un nuevo sujeto social y cultural, el maestro.

Pregunta Problematizadora.

De acuerdo a lo postulado, si un sujeto es el producto de las prácticas sociales, de dispositivos de poder donde su formación depende de ese campo de tensiones en las que tiene que discernir surge el siguiente interrogante o pregunta de investigación:

¿Qué del discurso del GHPP sobre la subjetividad del maestro, presente en el movimiento pedagógico, permeo la Ley General de Educación y a 20 años de su promulgación que se ha transformado?

OBJETIVOS

Objetivo General:

- ✓ Visibilizar la configuración de la subjetividad del maestro colombiano en el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. (GHPP) y lo que se ha mantenido en las políticas educativas a partir de la Ley General de Educación.

Objetivos Específicos:

- ✓ Describir la propuesta del maestro como sujeto por el que apuesta el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP)
- ✓ Enunciar las fuerzas discursivas que constituyen la subjetividad del maestro colombiano del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) y la legislación docente.
- ✓ Reconocer la configuración de la subjetividad del maestro en la línea investigativa de formación de maestros del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) a través de la entrevista a uno de sus integrantes.

CAMPO CONCEPTUAL

Contextualización

Durante los siglos XVI y XVII la producción de sujetos estaba dada por las artes formativas: las prácticas de sí y la educación directa de las emociones, las cuales desaparecieron en los tratados pedagógicos a finales del siglo XVIII. A finales del siglo XVII, se constituye la escuela moderna en occidente como respuesta a la sociedad capitalista, cuyo fin era fortalecer y asegurar la democracia, apoyada en directrices de disciplina, autonomía, uniformidad, individualización; para lo cual se requería un maestro que asumiera esta misión bajo métodos mecanicistas y uniformes que generaran resultados cuantificables. En este sentido la forma-escuela se constituye en un dispositivo de relaciones de poder-saber dónde la subjetividad, en este caso tanto reconocimiento del sujeto particular con sus emociones y sentimientos, se relega y se posiciona la ciencia y el progreso como fundamento transversal en la producción de sujetos. Tesis como las anteriores son las que generaron inquietudes sobre movimientos sociales que buscaron reivindicar el lugar del maestro y la función de la escuela. “A la luz de las nuevas preocupaciones por alcanzar las metas impuestas con la invención del desarrollo, la educación se entendió como formación, capacitación y perfeccionamiento del recurso humano, convirtiéndose en un asunto eminentemente técnico; fue considerada como “piedra angular del desarrollo”. (Martínez, 2011.p.23)

El “boom” de teorías y métodos empezó a extenderse por todos los países *neo-coloniales*, hasta llegar a nuestro país a comienzos del siglo XIX, donde se adaptaron e implementaron estos métodos, evidenciándose una “dominación cultural sobre el maestro, que se ha legitimado en el discurso pedagógico y en el sentido común”. (Saldarriaga 2003.p.16).

Por eso es válido hacer un recuento de los discursos pedagógicos ensayados en Colombia, por mencionar algunos: el modelo de la “enseñanza mutua”, también llamado modelo antiguo traído desde 1822, su objetivo era “moralizar a las clases pobres [...] pues los habitúa a la subordinación y al freno” (Saldarriaga, 2003. p.150), para ello un maestro enseñaba a muchos estudiantes los rudimentos de la moral, la escritura y el cálculo. El maestro cumplía la función de “vigilante”, el método disciplinario era el castigo, pues el fin de la educación era la obediencia. A finales del siglo XIX (1880) y comienzos del siglo XX, se inserta el modelo “enseñanza simultanea”, a cargo de la comunidad religiosa jesuita, su objetivo era formar niños dóciles con carácter, movidos por el altruismo, héroes, orgullosos de sí, se premiaban las buenas acciones y los buenos resultados académicos; el fin de la educación era crear hábitos y la función del maestro era formar a través del amor y la alegría. Durante los años 1920-1940, se presenta el modelo “escuela activa”, con un enfoque experimental, donde la enseñanza se centra en los intereses de niño, se busca formar un líder cooperador, libre dentro de la norma y la función del maestro es ser “un observador discreto y sutil, un examinador dotado de instrumentos de medición psicológica, su amor paternal debe transformarse dotándose de medios científicos que le permitan diferenciar lo “normal” de lo “patológico”. (Saldarriaga. 2003. P.174).

Durante el siglo XX las exigencias impuestas para América Latina, por parte de la política de Norteamérica de adecuar el desarrollo económico, la administración pública y la educación a las necesidades que permitieran desarrollar un plan de modernización, generaron situaciones sociales que poco a poco fueron eclosionando; así lo describe Wilson García: “el éxodo campo-ciudad contribuyó al crecimiento de la población urbana y por ende al incremento de la población joven en las ciudades que exigía nuevas construcciones de establecimientos educativos, mayor dotación en los mismos y un aumento significativo de la planta de personal docente”(2000.p.36). Situaciones como la anterior obligo a que los gobiernos de la segunda mitad de siglo, empezaran a implementar diferentes modelos económicos y educativos que estuvieran acorde a las exigencias de la industrialización, garantizando la mano de obra disponible necesaria en ese momento. Así, en el nivel educativo en el primer quinquenio de los años 70s, se implementó la educación diversificada con la creación de los INEM, ITA y CASD, cuyo principio fundamental era adecuar la educación a las necesidades del mercado laboral.

Esta época se caracteriza por la gran ruptura en el pensamiento y las prácticas educativas. “Durante el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, la educación fue considerada como un problema eminentemente nacional” (Martínez, 2011.p.24). Sin embargo en la segunda mitad del siglo XX, como consecuencia de los acontecimientos políticos y económicos propios de la época, en los países tercermundistas los asuntos educativos adquieren un carácter multinacional, en la medida en que las decisiones dependen de las discusiones y programas desarrollados por los recién creados organismos de cooperación internacional como la UNESCO, OEA y Naciones Unidas, quienes orientando y direccionando las políticas educativas iniciaban un proceso de

homogenización en los contenidos educativos. En palabras de Alberto Martínez (2011): “La educación pasó así de ser un problema nacional a constituirse en un asunto de orden multinacional, en donde los países industrializados y las instituciones financieras internacionales incidieron de manera considerable en los nuevos rumbos educativos”. (Martínez, 2011.p.25)

Entre los años 1975 y 1980, se implementó el programa de la “universalización de la básica primaria”, como orientación del Banco Mundial, cuyo fin era reducir el gasto público en el sector educativo, lo que llevó a la disminución de los aportes del Estado a las instituciones de educación superior y técnica.

Posterior a lo anterior se implementó el modelo de Escuela Nueva, la tecnología educativa, la curricularización de la enseñanza y la promoción automática, “entre otras razones para garantizar la eficiencia interna del sistema educativo, entendido como la necesidad de proporcionar mayores cupos, educación con mejor cobertura y a menores costos”. (García.2000.p.40). Esta vinculación entre desarrollo y educación dio entrada a la implementación de procesos de transferencia de tecnología al campo de la educación y de la enseñanza. En el primer campo se implementaron “los principios y métodos de la planificación económica, difundiendo para ello un conjunto de principios teóricos, procedimientos metodológicos y herramientas técnicas conocidos como el *planeamiento integral de la educación*” (Martínez, 2011.p.26). En el campo de la enseñanza el instrumento tecnológico difundido fue la *tecnología instruccional*, que consistía en la programación y planificación de la instrucción. Los postulados anteriores permitieron que

el GHPP, para dar cuenta de las transformaciones en la educación y en la enseñanza elaboraron la categoría de *campo del currículo*, pues este “designa un espacio de saber dónde se inscriben discursos (teorías y modelos), procedimientos y técnicas para la organización, diseño, programación, planificación y administración de la instrucción [...] con el propósito de obtener un aprendizaje efectivo” (Martínez, 2011.p.27).

Esta experimentación de reforma curricular, propuso una misión al maestro, que se limitaba a la aplicación y reproducción de una serie de metodologías, contenidos, indicadores de evaluación entre otras, que eran planeadas por el Ministerio de Educación y por ende suprimían sustancialmente la “autonomía del maestro” en el proceso de enseñanza. Así lo describen Alberto Martínez, Carlos Noguera y Jorge Castro (1984), citado por Abel Rodríguez (2002), “ su autonomía sobre el proceso de enseñanza se restringe al mínimo, pues otros son los que planifican, definen, reglamentan y controlan todo el proceso, reduciendo su papel al de un administrador del currículo[...] La enseñanza, reducida a la instrucción, se mecaniza de tal manera que pasa a ser un proceso instrumental para garantizar el rendimiento escolar, es decir, la máxima eficacia en el aprendizaje”(Martínez, et.al. 1984. p.32).

En dicho marco social, económico, político y educativo, donde la función social y formativa de la enseñanza se instrumentalizaba, al igual que el oficio del maestro, y donde las condiciones laborales, eran carentes e inaceptables, las huelgas, marchas y paros, eran la forma de hacer notar el ejercicio de la actividad docente. Así lo describe Abel Rodríguez: “un símbolo de estas propuestas es la “*marcha del hambre*” (1966), adelantada por los

maestros del departamento del Magdalena desde Santa Marta hasta Bogotá, para exigir el pago de ocho meses de sueldos atrasados”(Rodríguez, 2002.p.19), situaciones como esta incitó al gremio de los maestros a exigir la creación del Estatuto Único Docente, que se consolidó con el decreto 2277 de 1979 y que sin duda alguna fue un antecedente para la formación del movimiento pedagógico.

Son muchos los argumentos que sustentan lo anterior, pues como se mencionó toda la normatividad educativa estaba dirigida a la instrumentalización de la educación; en rechazo a esto y a la forma tan superficial como eran tomadas las reformas educativas por parte de Fecode, en el XI congreso federal en Neiva (1978), se realizó un debate sobre la nueva actitud frente a la temática. Lo anterior fortaleció la lucha gremial del magisterio, donde el estatuto docente fue punto esencial en las movilizaciones sindicales de la época, así lo expresa Abel Rodríguez (2002): “esta devoción de los docentes por el Estatuto Docente explica en gran manera las difíciles condiciones laborales y profesionales a que estaban sometidos y al mismo tiempo pone de presente como su consecución y posterior reglamentación, sin proponérselo le abrió un anchuroso camino al Movimiento Pedagógico. En buena medida, la conquista del Estatuto Docente puede anotarse como una condición necesaria para el encuentro de los maestros con la pedagogía que propició el Movimiento Pedagógico” (Rodríguez, 2002. p.26-27).

¿Pero qué implicaba tener un estatuto docente y qué le aportaba al maestro en su configuración como sujeto de saber? Rodríguez, responde: “de manera muy especial era menester que contaran con una carrera docente que les brindara, no solo la posibilidad de mejorar periódicamente la remuneración por efecto de la permanencia en el servicio, sino principalmente, de profesionalizarse, para contribuir de manera más eficaz y eficiente al

éxito de la función docente” (Rodríguez. 2002. p.27). Toda ésta lucha representó para el magisterio una época de represión y persecución, pero que de igual forma sirvió para que los maestros entendieran la necesidad de luchar por un estado social de derecho, democrático, respetuoso de los derechos y libertades públicas que como sujeto social y político le asiste.

Paralelamente el GHPP, avanzaba en su trabajo de archivo y en los análisis históricos alrededor del saber pedagógico y de la práctica pedagógica, liderando un conjunto de proyectos interuniversitarios que harían parte de la formación del grupo, son de mencionar: “Los jesuitas como maestros”, “La práctica pedagógica durante la colonia”, “La práctica pedagógica del siglo XIX”, “La práctica pedagógica del siglo XX”. El trabajo del grupo se cruzó con la gestación de un particular movimiento donde grupos de maestros se organizaran para analizar y reivindicar la profesión del maestro y su práctica pedagógica en Colombia. “Fue allí, en ese escenario de lucha y movilización del magisterio, donde se pusieron a circular los productos del trabajo histórico, de los cuales el concepto de saber y el de práctica pedagógica constituyeron parte de las herramientas de lucha contra las pretensiones de los funcionarios ministeriales y los agentes de los organismos de cooperación internacional. Emergía de esa manera la pedagogía de su sometimiento y se ofrecía ahora como saber para alimentar la lucha de los maestros” (Noguera, 2000.p.56). De esta manera la teoría se había convertido en un “aparato de combate” para aquellos maestros que se resistían a considerar su oficio como el de un simple trasmisor de conocimiento diseñado por expertos. El trabajo del GHPP sobre la recuperación de la práctica pedagógica y el saber pedagógico planteaba una clara oposición entre el maestro funcionario de la tecnología educativa y el maestro intelectual trabajador de cultura. En este

sentido Saldarriaga (2015) afirma: “la noción de práctica pedagógica en singular, no es sólo lo que el maestro hace en el aula, sino que es un conjunto de relaciones sociales que van desde lo macro, lo más global, o sea las políticas internacionales para la educación hasta el gesto pedagógico de aula y entre lo macro y el gesto pedagógico esas relaciones están atravesando una parte del ser del maestro y no solamente el hacer del aula. Esa práctica viene siendo la relación entre el poder con diferentes prácticas, como la constitución de la institución, sujeto y poder, por ello el saber viene siendo lo que conforma esa práctica pedagógica constitutiva del maestro” (Anexo 1. p.110).

Todo ello permitió que grupo de maestros se organizara para analizar y reivindicar la profesión del maestro y su práctica pedagógica en Colombia. “Estas discusiones y debates de carácter ideológico y político fueron creando un ambiente favorable para tratar el tema pedagógico de fondo en el congreso que se llevaría a cabo en Bucaramanga 1982, que unido a los acuerdos al interior de las distintas fuerzas políticas y pedagógicas que tenían presencia en FECODE, permitieron que en este congreso en el año 1982 se aprobara mayoritariamente impulsar la construcción de un movimiento pedagógico, bajo la consigna “*educar y luchar por la liberación nacional*”, que debía recuperar al maestro como trabajador de la cultura y su proyección social al interior de toda la comunidad, este movimiento debería contar con la participación de todos los maestros, de los estudiantes, padres de familia, investigadores, instructores, y visibilizar los trabajos de carácter pedagógico existentes en diferentes rincones del país”. (Gaona. 2012. p.12).

Dicho congreso aprobó la creación de la revista “Educación Y Cultura”, como medio de expresión del movimiento pedagógico, donde había cabida para todas las corrientes de pensamiento, entre ellas las del GHPP que fue plasmando sus pretensiones

académicas, a la vez que incursionaba en dicho movimiento. Según Martínez Boom, el movimiento pedagógico fue un acontecimiento político y cultural de los años ochenta, que emergió como respuesta a la renovación curricular de la educación y que puso en contacto a los maestros con algunos grupos de intelectuales existentes en varias universidades. De igual forma, Mejía (2006) afirma: “El movimiento pedagógico generó una respuesta crítica y de resistencia y desarrolló procesos alternativos que permitieron ubicar con precisión la manera como esta concepción pedagógica de la reforma en marcha, no correspondía ni a los desarrollos más progresistas de la modernidad, ni a un proyecto pedagógico coherente con nuestras particularidades culturales”(Mejía, 2006. p.269).

Así pues el movimiento pedagógico “fue un encuentro del sindicalismo docente y el activismo político de izquierda con el saber pedagógico, un saber que era desconocido en uno y otro ámbito [...] su gran mérito fue que en la medida que lo iban recuperando lo iban trasladando a los maestros. No solo se apropiaron de él sino que además lo pusieron en circulación” (Rodríguez.2002.p. 24).De esta manera el movimiento pedagógico aportó a la educación colombiana grandes logros a saber: Promover un debate ideológico sobre el papel del maestro; impulsar y desarrollar la revista “*Educación Y Cultura*”; concebir la idea de una ley general de educación elaborada por los maestros; impulsar desde el magisterio la relación pedagogía – política y práctica pedagógica y práctica política. En síntesis “el movimiento pedagógico de los años 80 además de definir la enseñanza como objeto de la pedagogía, le dio al maestro estatus intelectual, político y laboral” (Gaona.2012.p.11).

Por eso hablar del maestro implica hablar de las diferentes funciones que se le han atribuido a lo largo de la historia de su práctica y de su subjetividad. En el primer aspecto

Saldarriaga en su libro: “El *oficio de ser maestro*” dice: “se les ha exigido ser ya implacables carceleros, ya paternales guías, ya minuciosos psicólogos u orientadores profesionales. Y de ser agentes de bienestar social hasta sanadores de vicios físicos y heridas morales, desarmadores de pandillas juveniles y de bombas sociales, y algunas otras cosas más”. (Saldarriaga, 2003.p.16). En el segundo aspecto Gadamer plantea que el sujeto es aquel que tiene una capacidad de autogobierno, de crítica y de estética de sí mismo que obtiene de las practicas que realiza; tesis que reafirma Michael Foucault (1996) sostiene que: “las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no solo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento. Este sujeto reproducido por los dispositivos de poder es lo que llama “*subjetividad moderna*”. Y esta forma de subjetividad moderna en el maestro se contempla entre otros, en la Ley General de Educación, título VI capítulo II que se refiere a la “*formación de educadores*”, el artículo 112 de éste capítulo hace referencia a las instituciones formadoras de educadores y delega esta tarea a las universidades y demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de posgrado y la actualización de los educadores; elemento esencial en la conformación del saber pedagógico del maestro.

En este sentido el movimiento pedagógico en su constitución, a diferencia de otros movimientos inmatiatistas y específicos, centro su interés en la necesidad de posicionar la identidad y la subjetividad del maestro como intelectual que tiene un saber pedagógico que le es propio, en otras palabras en la pedagogía como esencia de ser maestro. “Este movimiento se hizo posible en un devenir de descentramiento de la subjetividad moderna

existente en la pedagogía. Todo el proceso de curricularización vivido a lo largo del siglo XX, había convertido al maestro en depositario de saberes y modelos de enseñanza que repetía mecánicamente, haciéndole portador y transmisor de ellos, los que por vía de la instrucción devolvían a sus alumnos. El movimiento pedagógico al enfrentar esta mirada produce una revolución de la subjetividad en tanto hace que la pedagogía este en el maestro y en la capacidad no solo de su reflexión sino de un maestro, que fruto de su autonomía obtiene su mayoría de edad en la práctica profesional recuperando la pedagogía, como acumulado de saber y experiencia de conocimiento” (Mejía. 2006. p.271-272).

Según Zuluaga (1999): “el maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico”, sin embargo en nuestra sociedad se ha destinado el oficio del maestro a la adaptación de manuales, aplicación de modelos que han llevado a despojarlo de su saber y convertirlo en un “peregrino de su saber y que su destino de peregrino es aprendido paradójicamente en las propias instituciones del saber pedagógico” (Zuluaga, 1999.p.10). Por eso rescatar la pedagogía como discurso posibilita al maestro ser el soporte de un saber que está circunscrito en las prácticas de saber.

Este proceso de abandonar la concepción de transmisores del conocimiento y apoderarse como sujetos del saber y por ende constructor de conocimiento y saber pedagógico permitió, generar espacios de interlocución, debate y producción cuyo estatus beligerante, de sujeto político, pedagogo e intelectual fue progresivamente visible.

Referentes Conceptuales.

Abordar el concepto de *subjetividad*, implica situar la posición central, que la modernidad le ha dado al sujeto y por ende desde allí se planea su desarrollo. Para ello es importante configurar en dichos sujetos subjetividades que garanticen sus fines de industrialización y homogenización.

Haciendo un rastreo al concepto, este se inscribe en la filosofía moderna, siglos XVII, XVIII Y XIX; cuyo significado hace referencia al mundo interno del sujeto, ideas que ingresaron a la psicología con Freud y Jung.

Por lo tanto son muchas las definiciones que al concepto de subjetividad, se le ha dado desde las diferentes ciencias sociales, de las cuales se mencionan algunas:

Para José Ferrater (1981), la subjetividad es entendida en dos sentidos: como la característica del ser del cual se afirma algo, o como la característica del ser que afirma algo. Este postulado es sintetizado por Martha Baracaldo (2011), como “todo aquello que distingue al sujeto, bien sea por lo que dice o bien por lo que se dice de él”. Aquí la relación entonces es sujeto-objeto.

Para Joachim Ritter, citado por Baracaldo, la “subjetividad es el sujeto en todo aquello que constituye su ser en sí y para sí, en sus disposiciones naturales, sus capacidades, en el sentir, en el querer, el pensar, en la nostalgia, el amor, el sufrimiento, la fe” (Ritter, 1986. p.10). En este caso la subjetividad tiene que ver con la interioridad del sujeto, es decir con su intimidad, en la perspectiva de Pardo (2004): “la intimidad no

significa sustento firme o rigidez inflexible o inamovible, sino que, al contrario, designa una decadencia esencial [...] La intimidad no está hecha de sonidos sino de silencios, no tenemos intimidad por lo que decimos sino por lo que callamos, ya que la intimidad es lo que callamos cuando hablamos” (Pardo, 2004.p.51).

A nivel contemporáneo, donde el concepto de sujeto se ha ido descentralizando, las concepciones de subjetividad se han ido modificando, ya que se ha afirmado que la subjetividad no solo es pensar en el sujeto, sino en lo que lo rodea, en su ámbito cultural, social, político, económico y religioso, entre otros. Por tal razón es un proceso que va cambiando constantemente, en este sentido Deleuze (1986) la define en su libro: Empirismo y Subjetividad, “por un movimiento y como un movimiento, movimiento de desarrollarse a sí mismo [...] Ese es el único contenido que se le puede dar a la idea de subjetividad: la mediación, la trascendencia” (Deleuze, 1986. p.91).

Para Foucault, la subjetividad es entendida como “una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí” (1994. p.706). Lo que implica preocuparse por el cuidado de sí, el cuidado de la propia alma, hacer una introspección, que permita constituir un modo de vida a través de herramientas que faciliten el auto-cuidado, la auto-reflexión, en busca de una transformación y cambio constante, en otras palabras aplicar las “tecnologías del yo”.

Plantear preguntas como: ¿Quién soy? y ¿Qué me permite entender quién soy?, son planteamientos que generan un conocimiento de sí y al mismo tiempo reconocer qué dispositivos de control y vigilancia nos auto-ejercemos y cuáles son ejercidos por las instituciones y discursos de un espacio o momento histórico. En el libro Subjetividad,

biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo, Jorge Martínez plantea la subjetividad como:

Un campo de acción y representación, siempre establecida en las condiciones históricas, políticas, culturales, religiosas, entre otras y como capacidad de interacción a partir de la intencionalidad y la negociación. La subjetividad es dada por la experiencia que constituye y acompaña al sujeto toda la vida; es un producto que le permite hablar desde la experiencia de lo individual, lo propio, lo alterno, lo diferente y lo otro; es la capacidad de constituirse a sí mismo como individuo a partir del lenguaje, la interacción y la interpretación (Martínez, 2014. p.66).

Los investigadores del Grupo de Historia De La Práctica Pedagógica han retomado las últimas reflexiones sobre la conformación de la subjetividad moderna y teniendo como referente los trabajos de Michel Foucault, han analizado el papel que la pedagogía como saber sometido ha tenido en la conformación de la subjetividad del maestro.

Michel Foucault en su curso del College De France del 7 de enero de 1976 propuso la categoría de los “saberes sometidos”, a esos saberes de la gente, se trataba de saberes locales, regionales a partir de los cuales se hacía una nueva crítica de las cosas, las instituciones, las prácticas y los discursos.

En esta misma línea Carlos Ernesto Noguera como integrante del GHPP, retoma los saberes sometidos como esos “contenidos históricos que han estado sepultados, enmascarados en el interior de carencias funcionales o sistematizaciones formales [...] bloques de saberes históricos que estaban presentes y soterrados en el interior de los

conjuntos funcionales y sistemáticos y que la crítica ha hecho aparecer, evidentemente, a través del instrumento de la erudición” (Foucault, 1976. Citado por Noguera, 2005.p.42).

También se podría tomar los saberes sometidos como aquellos saberes que no son reconocidos en la comunidad científica, o que no son completamente elaborados “saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al nivel del conocimiento o de la científicidad exigida.” (Foucault, 1976. Citado por Noguera, 2005.p.42)

Por eso considerar la pedagogía como una acción instrumental en un análisis histórico social, significa un empobrecimiento a nuestra historia cultural; es necesario reconocer que todos los saberes que circulan en la escuela existen gracias a la pedagogía. Por tanto, la pedagogía es una práctica discursiva que adquiere materialidad en una institución social (la escuela) y en la producción de un nuevo sujeto social, el maestro.

De acuerdo a lo anterior podemos afirmar que la subjetividad es el resultado de una serie de relaciones entre discursos de saber y de poder que el sujeto asume como regímenes de verdad en un momento histórico, a través de procesos de subjetivación. El sujeto que se produce es entonces, “un sujeto de conocimiento (el cuerpo como objeto de saber); un sujeto moral (el cuerpo que obedece desde el diseño de una “voluntad” de obediencia) y, finalmente un sujeto político (cuando se considera al cuerpo en su potencia y su resistencia)” (Martínez, 2014.p. 68).

Esto significa, entonces, que la configuración de un sujeto, está dada por las diferentes relaciones entre las instituciones, prácticas sociales, modos de gobierno, que generan en el sujeto formas de ser, hacer y conocer, en el ámbito de un momento histórico, lo que implica que la subjetividad que va constituyendo es inacabada, está en constante

transformación, pues está dada por la experiencia y cada experiencia forma un acontecimiento propio y único en cada sujeto.

Así, para esta investigación la subjetividad se entiende como “la capacidad del sujeto para constituirse a sí mismo como individuo; sujeto que se constituye en relación con los otros, con ese otro con el cual dialoga, y es ahí en ese intercambio de lenguaje donde se constituye la subjetividad” (Martínez, 2014.p.71).

CAMPO DE ANÁLISIS

Hacia Un Análisis Histórico Pedagógico, Con Una Carta De Navegación.

Desde una perspectiva de análisis arqueológico y genealógico, el abordaje histórico pedagógico, sobre cómo ha sido configurada la subjetividad del maestro colombiano desde el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, participante en el movimiento pedagógico con incidencia en la construcción de la Ley General de Educación de 1994, permite visibilizar un conjunto de tensiones, problematizaciones, articulaciones que se hacen presentes en las reflexiones que actualmente se originan en el marco de los 20 años de promulgada dicha ley.

En este sentido, tomar el presente como un objeto histórico, nos permite hacer un análisis desde un problema que lo limita y por tal razón lo hace singular. “Problematizar es instalarse en un problema para indagar sobre sus condiciones de posibilidad en el presente, implicando una desnaturalización de las verdades en tanto se desmantelan sus regímenes de saber y poder” (Yarza, 2011.p.42).

En un primer momento de la investigación se formuló la construcción del “*campo documental*”, visto no como una acumulación de documentos sino como un conjunto de registros y documentos que se transforman en el material de trabajo de la investigación. De esta manera se abordó revistas, ensayos, leyes, decretos, libros de diferentes épocas, artículos que ofrecieron una mirada amplia y heterogénea frente a la forma para llegar al problema de la investigación.

Todo lo anterior fue conformando el archivo, no de manera jerárquica, sino de relaciones, que gracias a los conceptos lente: “subjetividad del maestro”, “movimiento pedagógico”, “formación de maestros”, que conceptual e intrínsecamente generan tensiones en el oficio del maestro, permitieron hacer una preclasificación de los documentos que aportaron a la investigación. Ejemplo de ello fueron: la subjetividad en la formación de maestros (Baracaldo, 2011); Empirismo y subjetividad (Deleuze, 1986); la Arqueología del saber (Foucault, 1983); la escuela como dispositivo estético (Sáenz, J.2007); 30 años del movimiento pedagógico (Revista Educación y Cultura N° 97); el oficio del maestro (Saldarriaga, 2003); Pedagogía y Epistemología (Zuluaga. et.al.2003); Figuras Contemporáneas del maestro en América Latina (Martínez. et.al. 2011); Ley General de Educación (1994); Decretos (3012/97,2727/98,1278/02,4790/08); resoluciones (5443/10,6966/10). Cada uno de los documentos ofreció la posibilidad de encontrar quizás al azar una dispersión o proliferación de conceptos, prácticas, enunciados frente a la subjetividad del maestro en Colombia. Así lo afirma Olga L. Zuluaga: los documentos se acogen “no tanto como fuente, sino como Registro de prácticas [...] no es una fuente para hacerla hablar desde otra discursividad, es un registro donde ya se ha hablado desde un ejercicio de saber, cruzado por instituciones, discursos, sujetos y prácticas diferentes; de ahí que se asuma el documento, visto desde su discurso como un tejido relacional que permite una reescritura metódica de lo dicho. (Zuluaga, 1999.p.30).

Basados en lo anterior, el segundo tiempo consistió en la “*pre lectura*” de los documentos, gracias a los conceptos lente antes mencionado, se hicieron agrupaciones de acuerdo a temáticas enmarcadas en dos lapsos de tiempo comprendidos entre lo que antecedió a la Ley General de Educación y lo que procedió después de su promulgación.

De esta manera se pudo plantear una carta de navegación y una posible trayectoria. “En todo caso no puede existir un *a priori* para la pre lectura, en tanto cada corpus y el tratamiento de su interioridad (orientados por el objeto y el problema), marcan la trayectoria de la nueva cartografía”. (Yarza, 2011 p.50).

El tercer momento llamado *Tematización* consistió en tomar los documentos seleccionados y empezar hacer una comprensión de cada uno de ellos a través de una lectura minuciosa que permitiera desarticular los registros, para de esa manera adentrarnos en un análisis del campo documental, para ello fue necesario una “[...] lectura atenta y una paciente labor de tematización [...] Esto crea la permanente necesidad de discutir, comparar, relacionar, diferenciar los posibles conjuntos de temáticas y las particularidades que vayan marcando cortes para periodizar” (Zuluaga, 1999. Citado por Yarza.2011p.51).

Para poder encontrar cierto tipo de relaciones y poder hacer algunas comparaciones, se recurrió a la elaboración de “reseñas” de cada documento, lo que permitió hacer una relectura y reescritura de cada uno, pues esta herramienta es una posibilidad para ello. “La reseña es un texto escrito en el que su autor hace una síntesis de las ideas centrales de un libro, capítulo o un artículo científico y una valoración crítica del mismo, con el fin de que los lectores puedan formarse una idea general sobre su contenido”. (Peña.2014).

Este ejercicio de análisis posibilitó la emergencia de ciertos enunciados que permitieron formar unidades de análisis en las cuales algunas relaciones, transformaciones y trasgresiones del concepto de subjetividad del maestro colombiano se hicieron visibles. De igual manera dentro del análisis se recurrió a la “instancia metodológica” que ha orientado la tematización de las investigaciones del GHPP: “las relaciones entre la

institución, el sujeto y el discurso”. (Yarza.2011.p.52). Unidades de análisis emergentes como: el maestro desplazado del saber, maestro constructor de cultura, maestro como ser político, maestro como ser de saber, han producido una red de relaciones frente al oficio del maestro, que develan lo que ha pasado a 20 años después de promulgada la ley general de educación.

Como cuarto momento la *reescritura* de la reescritura, o informe de la investigación, es un proceso continuo, inacabado e imperfecto, en el cual se avanza en la medida de los análisis de los enunciados y que estará a disposición de cualquier modificación, cuestionamiento o refutación.

Todo el proceso investigativo estuvo enmarcado por una serie de preguntas que permitieron plantear una *carta de navegación*, para identificar diferentes tipos de relaciones entre los conceptos subjetividad, movimiento pedagógico y formación de maestros. Dichas preguntas fueron: ¿Cuál era la función del maestro en los principales modelos de educación instaurados en Colombia?, ¿Qué acontecimientos antecedieron a la constitución del movimiento pedagógico? ¿Qué grupos de pedagogía hicieron parte del movimiento pedagógico?, ¿Cuál fue la influencia del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en el grupo movimiento pedagógico?, ¿Cuál fue el aporte del movimiento pedagógico en la elaboración de la Ley General de Educación de 1994?, ¿Qué tipo de subjetividad del maestro se configura en dicha ley?, ¿A través de 20 años de promulgación de la ley 115 de educación que ha cambiado o se ha mantenido frente a la configuración de la subjetividad del maestro?, ¿Qué tipo de subjetividad del maestro el GHPP ha planteado a través de su producciones escritas?.

Desde estas preguntas y siguiendo el diseño metodológico propuesto por Yarza (2011), inscrito en la tradición del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, apoyado en algunas articulaciones conceptuales y metodológicas de Foucault, se planteó el análisis de ciertos enunciados (por tal razón no universales, sino expuestos a cualquier tipo de cuestionamiento o discusión), que visibilizan algunos procesos de apropiación, circulación, desaparición y emergencia-producción, en la configuración de la subjetividad del maestro colombiano.

Adicionalmente, el recurso de “entrevista a profundidad”, con el profesor Oscar Saldarriaga, integrante del GHPP, se planteó como un derrotero para tener claridad frente a la conformación de dicho grupo, de sus apuestas investigativas sobre el saber pedagógico y la práctica pedagógica, de su participación en el Movimiento Pedagógico y en la forma como culminó su propuesta por la “construcción de un campo de positividad para la existencia legítima y viable del saber pedagógico y de sus sujetos” (Saldarriaga, 2013, p.3)

Pedagogía y Epistemología.

Abordar el libro “Pedagogía y Epistemología” como referente de análisis ofrece la posibilidad de ampliar la caja de herramientas al “considerar que los discursos, reflexiones, análisis y comentarios sobre la educación, deben estar orientados a la elaboración y construcción de conceptos históricos y pedagógicos”. De otra parte el libro recopila varias obras que proporcionan a los sujetos de la pedagogía comprender situaciones a las que se enfrentan, se limitan, al tiempo que promueve la circulación y controversia intelectual

acerca de las posibilidades de transformación de la pedagogía. Por otro lado “Pedagogía y Epistemología”, ofrece un cuerpo teórico, “que contribuya a la formación de las nuevas generaciones de maestros y reanime el diálogo y la controversia en el campo pedagógico alrededor de los grandes temas que hoy atraviesan la educación colombiana. (Zuluaga, et.al. 2003. p.20). Lo anterior permitió plantear esta categorización:

“Maestro: desplazado del saber pedagógico”

Han sido varios momentos históricos en los que se ha subvalorado el que hacer del maestro, pero sin duda alguna la invención de la modernidad y con ella la aparición del positivismo ocasionó que todo lo existente requiriera de una explicación científica; la educación no podía ser la excepción y es así como con la creación de las ciencias de la educación este proceso de despedagogización se hiciera visible, llevando al maestro al desarraigo y desplazamiento del saber pedagógico.

“Las ciencias de la educación dotaron de innumerables instrumentos de registro a la relación profesor-alumno, que navegaba en las tinieblas después de sus desprendimientos de la Escuela Nueva y de los manuales de enseñanza pestalozzianos; tomo como referencia para esta afirmación la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia en el siglo XX. Los alumnos y maestros son desplazados del manual de enseñanza y de la escuela anexa a los dispositivos técnicos y curriculares que labran la morada para sus cuerpos, al abrigo de la pareja enseñanza-aprendizaje” (Zuluaga, et.al. 2003. p.129).

“Este desplazamiento acaeció entre 1950 y 1990, algunos conceptos y experiencias pedagógicas y didácticas escaparon a la influencia del encierro encarnado en el manual de enseñanza y la Escuela Normal a la visibilidad exuberante de la enseñanza aprendizaje que se expresa en el dispositivo técnico- curricular que condena, paradójicamente, a maestros y estudiantes a la pasividad y el anonimato” (Zuluaga, et.al. 2003. P.130). “La pedagogía sistemática en nuestra cultura pedagógica tomo cuerpo en el pestalozzianismo (1845-1940) y este, por intermedio del manual de enseñanza, hizo al maestro heredero de un piso firme, de una realidad institucional incommovible que hacía las veces de tribunal de sus acciones (la escuela anexa), su repetición sistemática aseguraba su prestigio profesional, la certeza de sus juicios y la cristalina transmisión de su saber de una generación a otra de infantes y maestro” (Zuluaga. et.al. 2003. p.132)

Las ciencias de la educación, en su afán de dar a la educación la forma de ciencia experimental con el propósito de mantener su control y planeación relegó el concepto de enseñanza al igual que su significado y su acción, produciéndose como lo afirma el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica un enrarecimiento de la enseñanza, éste enrarecimiento se expresará en varios problemas, uno de ellos la atomización o fragmentación del saber pedagógico, produciendo la aparición de nuevas disciplinas, varias de ellas dejando al maestro como un sujeto que meramente se dedica a aplicar lo que le imponen otros que se hacen llamar especialistas en educación.

“Debemos resaltar que como fruto de esta atomización el maestro es sometido a un proceso de perdida continua de saber y de desvalorización intelectual, por cuanto las ciencias de la educación hacen del aprendizaje una práctica que coloca en lugar secundario otros saberes sobre la enseñanza y dejan al maestro un papel disciplinario, es

decir de sujeto que realiza, normatiza y supervisa los procesos de aprendizaje que le designa e impone el estado” (Zuluaga. et.al. 2003. p.24).

La pedagogía no sólo sufrió una drástica fragmentación, sino que también fue desplazada a una parte de la educación, es decir que ya no se reconoce en ella la base de la educación, es así como la pedagogía se relega a cumplir con unos mecanismos disciplinarios como la clase, el programa y el examen. El programa o currículo pone un límite a la capacidad creadora del maestro, pues lo reduce a aplicar una serie de instrumentos que le son impuestos en libros o manuales que favorecen unos intereses más sociales y económicos dejando de lado tanto la didáctica como el saber pedagógico que posee el maestro.

“El programa (currículo) también reduce y limita en tanto aleja al maestro de la cultura escrita, en particular del libro, a partir de la selección de lo enseñado con base en intereses sociológicos y económicos, no derivados ni del saber específico enseñado ni de la didáctica correspondiente”(Zuluaga. et.al. 2003. p.25)

“La subordinación de la pedagogía, por parte de las ciencias de la educación se acentúa aún más en tanto el saber pedagógico es despojado de la posibilidad de pensar el eje maestro-escuela-sociedad-estado-cultura. La escuela es mirada solo como prolongación del estado” (Zuluaga. et.al. 2003. p. 26)

“Al instrumentarse el campo de la pedagogía las funciones disciplinarias del maestro van a predominar sobre sus funciones intelectuales, aceptando su papel de vigilar e instruir al amparo de operaciones psicotécnicas. Ahora bien, estas funciones de

vigilancia no solo las ejerce el maestro sobre el alumno, sino también la escuela sobre el maestro y a su vez el estado sobre la escuela.”(Zuluaga. et.al. 2003. p. 27)

En Colombia en la segunda mitad del siglo XX, la implementación de diferentes programas de educación avalados por el Banco Mundial y por ende de la clase dirigente, producen un desplazamiento del maestro como sujeto de saber, para dotarlo de métodos, herramientas y tecnologías y de esta manera convertirlo en un *instrumentador* de la educación. Ejemplo de ello son programas como: la universalización de la básica primaria (1975-1980) y el modelo de tecnología educativa (1975).

“En nuestro campo educativo y pedagógico la extinción del término pedagogía estuvo ligado “al proceso de instrumentalización de la enseñanza, se ha pasado a una redefinición del conjunto educativo que encadena y le asigna a los sujetos que participan un nuevo papel. Así la tecnología instruccional procede ante todo a la reubicación tanto del papel de la escuela, la enseñanza y de manera muy importante del maestro, ubicándolo ahora como un operador del engranaje (organismo) total de la educación” (Zuluaga. et.al. 2003. p.148)

“De la relación entre la escuela y la sociedad de escisión entre maestros e investigadores, y de la separación entre la doxa y la episteme. La soledad a que las ciencias de la educación condenaron al maestro se responde con una conceptualización que hizo de la sociedad la comunidad acompañante del maestro y del alumno. Gracias a que todo lo que constituía la escuela y la práctica pedagógica queda subsumido en el universo del lenguaje y las fuerzas económicas y políticas, determinantes en última

instancia, neutralizadas por la interpenetración comunicativa de maestro y alumno”

(Zuluaga. et.al. 2003. p.175)

Lo anterior permite visibilizar como en un marco social, político y económico la función social y formativa del maestro planteada desde sus inicios basada en las artes formativas: prácticas de sí y educación de las emociones, es transgredida a convertirse en una función netamente transmisionista e instrumentalista que garantizara una eficiencia educativa en la producción de sujetos receptores, dóciles y obedientes. De esta manera se evidenció en palabras de Saldarriaga (2003), una dominación cultural sobre el maestro, que se ha legitimado en el discurso pedagógico y en el sentido común.

El Maestro:" Transformador De Cultura"

En el trabajo presentado por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, se hace una recopilación de varios artículos de escritores que plantean una opción para dotar de sentido todo aquello que tenga que ver con enseñanza y pedagogía. Al igual que ofrecer una grilla de análisis sobre la orientación del que hacer del maestro, de sus prácticas pedagógicas y de la reivindicación de su profesión. En este sentido J. Echeverry afirma:

“El grupo de investigación Federici: defiende la singularidad del niño y del maestro, a quien definen como trabajador de la cultura” (Zuluaga. et.al. 2003. p.172).

“El maestro a la sombra, un poco entre bambalinas, el saber bajo la amenaza del ostracismo. El saber extraescolar asiste al alumno organizando su irreductibilidad, el saber pedagógico enciende en el maestro la esperanza de escapar al tedio de la

cotidianidad. Aunque ningún hombre sepa a ciencia cierta quien es, por lo menos no lo deja languidecer atrapado en la interacción con el niño, puesto que le exige pasión y poder de ensoñación” (Zuluaga. et.al. 2003. p.174).

Planteamientos como los anteriores permiten comprender que el oficio del maestro está más allá de transmitir una serie de conocimientos; por el contrario el maestro está llamado a generar en su práctica pedagógica espacios de construcción y fortalecimiento de la cultura en la cual está inmerso. Esta fue una de las razones para la constitución del movimiento pedagógico en Colombia en los años 80, pues una de sus finalidades era: “recuperar al maestro como trabajador de la cultura y su proyección social al interior de toda la comunidad” (Gaona.2012. p.12).

Las políticas que se implementan en el país en cuanto a formación de maestros, generan en éste una mentalidad para favorecer los intereses tanto de la globalización como del mundo capitalista, dejándose de lado los saberes propios de cada cultura y las capacidades individuales sobre las colectivas.

“Un docente formado en función de las necesidades laborales pierde de vista la totalidad y la complejidad de lo que acontece en la cultura y el todo social, en una palabra no puede ser (ciudadano del mundo), pues no va más allá del inmediatismo que le imponen las condiciones materiales de vida y la urgencia de integrarse a la burocracia educativa, ganarse un salario a cambio de instruir” (Zuluaga. et.al. 2003. p.34). Con esto el maestro deja de lado tanto su saber cómo su cultura para enmarcarse en un mundo de competencia y poder.

“El Maestro, Como Sujeto Del Saber Pedagógico”

Hablar de saber en educación requiere que una emancipación de la pedagogía como saber, es a lo que están llamados todos los que ejercen el oficio de ser maestros. El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica al respecto plantea: “el término de saber en la pedagogía, es el conocimiento, como un espacio abierto, desde el cual pueda desplazarse y orientarse, desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios plurales que están en permanente intercambio entre sí” (Zuluaga. et.al. 2003. p.15).

Jesús Alberto Echeverry retoma una concepción de maestro que el grupo Federici proponía: “*El maestro podría ser un investigador, recontextualizador de su conocimiento y quien escribe sus propios textos*” (Zuluaga. et.al. 2003. p.167).

“El concepto de juegos del lenguaje puede ser un instrumento para que el maestro se adentre en los lenguajes del niño, la familia y la sociedad en busca de la nivelación y por ende de la armonía. El lenguaje es retomado por el maestro no como un objeto o cosa sino como un discurso en el que se entrelazan usos, estrategias y teorizaciones que garantizan al maestro y al alumno su residencia en el lenguaje como morada de su práctica pedagógica” (Zuluaga. et.al. 2003. p.176).

Tanto el lenguaje como practica social y la investigación como práctica de conocimiento, hacen que el maestro sea autónomo y productor de saber, para de esta manera posicionarse como sujeto político, pedagogo e intelectual, así lo planteo el movimiento pedagógico al enfrentar la forma como la instrumentalización opacaba el oficio de ser maestro. “El movimiento pedagógico hace que la pedagogía esté en el maestro y en la capacidad no sólo de su reflexión sino de un maestro, que fruto de su autonomía recupera

la pedagogía como acumulado de saber y experiencia de conocimiento” (Mejía.2006.p.271-272).

“El Maestro, Como Sujeto Político”

El papel pasivo que tiene el maestro en la actualidad en nuestra sociedad Colombiana ha sido construido por toda la comunidad, en especial por los dirigentes y sus políticas públicas, y en parte por el mismo maestro ya que se ha confinado en un espacio limitado por otros que poca injerencia tienen en la enseñanza. El maestro no se ve como el individuo público que es y con lo cual podría intervenir directamente en las necesidades y decisiones de ésta sociedad.

“Por lo general éste ha sido aislado de la discusión sobre los objetivos de la enseñanza y por supuesto de la elaboración de los contenidos. Y este es un problema político. De allí que la reivindicación de la pedagogía como un saber autónomo no este movida por un prurito puramente intelectual, le subyace a esta intención una apuesta política por el oficio de enseñar, por los sujetos que enseñan” (Zuluaga. et.al. 2003. p.298)

“De otra parte pierde el derecho a intervenir activamente en la sociedad, en su condición de hombre público, por lo tanto ignora la función que la escuela y la enseñanza cumplen en la sociedad como instrumento de democracia y racionalidad” (Zuluaga. et.al. 2003. p.34-35).

Al asumir el maestro una posición de “aplicador” de metodologías y contenidos, impide que se apropie de la condición de intelectual de la pedagogía que por derecho

propio le asiste y con la cual se posiciona a través del discurso y de la práctica pedagógica como sujeto político, que fortalece los procesos de democracia, igualdad, autonomía, en pro de la cultura.

Algunas Visibilizaciones Del Maestro Contemporáneo En El G.H.P.P.

En esta parte del análisis se abordó, el libro Figuras Contemporáneas del Maestro en América Latina. “30 años del Grupo de Historia de la práctica Pedagógica” (2011). Sin duda alguna es una obra que muestra un desglose por una de las preguntas que ha sido pilar en la conformación del GHPP, el maestro en varias de sus dimensiones: su oficio, su intelectualidad, su formación, entre otras, así lo describe Martínez y Álvarez. “Los maestros han motivado y si se quiere han perseguido las búsquedas del grupo de manera incisiva. Los aportes ya registrados en las publicaciones no parecen ser suficientes, y nunca lo serán mientras siga siendo necesaria la enseñanza” (Martínez.et.al.2011.p.11). El libro está organizado en cuatro trayectos que muestran diferentes figuras del maestro donde la función del maestro por diferentes relaciones de poder se ha transformado, ha tenido rupturas, quizá continuidades, o posibles desapariciones. Según los autores dichos trayectos “se cruzan a manera de rizoma. No hay secuencialidad, por su puesto tampoco hay casualidad, no hay relaciones lógicas. Solo hay miradas que se extienden más allá de lo obvio” (Martínez.et.al.2011.p.17).

En este orden y siguiendo la línea de investigación del Grupo, por reconocer el saber pedagógico del maestro a través de espacios históricos, se encuentran ciertas

visibilizaciones del maestro, que permiten fortalecer la red de relaciones frente a lo documentado por el Grupo en sus inicios y en su trayectoria de más de treinta años de conformación.

¿Cuál es el maestro que el maestro necesita?

La pregunta se aloja en la intersección de conceptos y experiencias del maestro en su antes de la historia, en su cotidianidad, en la participación en movimientos pedagógicos y de lucha enmarcados en diferentes concepciones “del saber pedagógico” por diferentes autores.

“Hacer de esta pregunta una morada supone activar la tensión entre maestros e investigadores desde el punto de vista conceptual y narrativo por un lado y por otro desde la creación de un movimiento político, étnico y de género que modifique los lugares que el maestro ocupa en la división social de los saberes” (Martínez.et.al.2011.p.264)

De igual manera el interrogante obliga a abordar el concepto de “formación de maestros”, lo que implica volver a la historia de las experiencias de aula y de las prácticas pedagógicas del maestro, es decir crear un Campo Conceptual sobre el Saber Pedagógico del maestro, que probablemente guarda o esconde modelos, técnicas o quizá corrientes pedagógicas que han permeado su vida y práctica desde su formación.

¿Maestro o Investigador?

Es una tensión que ha existido constantemente frente a la concepción de quién es el “dueño” del saber, o mejor quién está preparado para crear o inventar el saber de la enseñanza.

“algunos intelectuales consideran al maestro como un reproductor y didáctizador de las investigaciones producidas por los expertos. Así, la investigación que realiza el maestro en torno a la pregunta por sus múltiples maneras de ser en relación con la práctica docente no se puede reducir a la investigación formativa” (Martínez. et.al.2011.p.323).

Sin embargo el interés y el afán del maestro por estar buscando estrategias que le permitan fortalecer su proceso de enseñanza, buscando la transformación de sus estudiantes a partir de su auto reconocimiento y el desarrollo de sus habilidades le han permitido visibilizarse como un sujeto transformador del ámbito cultural en el que está inmerso; para ello ha recurrido a la investigación de su que- hacer, a la investigación pedagógica.

“En otras palabras la investigación pedagógica es una experiencia trascendental que se produce en el habitáculo cultural donde se mueve el maestro y todo aquel que se piensa en la pedagogía” (Martínez.et.al.2011.p.324).

En el marco de las relaciones de poder, en las que están inmersas todas las exigencias, políticas, económicas y sociales entre otras, han llevado al maestro investigador

a estar subordinado ante el concepto de profesionalización; ya que este lo limita y lo encierra en tanto la investigación es considerada una condición inherente a un profesional.

“En definitiva se encuentra que la búsqueda de la profesionalización por la vía del maestro investigador se ha convertido en una estrategia que objetiva y limita al maestro al ponerlo en una situación tal, que la investigación que podría realizar solo es válida en tanto acredite y sea resultante de la formación en maestría y doctorado, por consiguiente, cuando en la profesionalización en sentido general se hace alusión a la investigación es para referirse a la actualización, a la mejora de la práctica, al fortalecimiento de las relaciones con el contexto, etc.; ya que se consideran funciones propias de un profesional”
(Martínez.et.al.2011.p.332-333).

A lo anterior, es bien sabido que el oficio de ser maestro y gracias a sus luchas y reivindicaciones a través de la historia ha buscado la manera de crear resistencias, por ello, tener la visión de maestro investigador convoca a realizar prácticas donde la autonomía, requiere transformaciones de subjetividades a través de prácticas de gobierno de sí, que le permitan reconocerse como portador de su saber y en esa medida formar a otros con capacidad crítica y de cambio.

“La noción de maestro investigador puede ser para el maestro una posibilidad de encontrar el punto de fuga donde confluyen las técnicas de poder a la que está sometido, y las técnicas de sí, que le permite transformarse y encontrarse consigo mismo. Siempre y cuando que el maestro comprenda que su tarea no se reduce a pensar en el cumplimiento de los estándares de calidad basados en pruebas estandarizadas, en tanto encuentra que la realidad escolar desborda este referente y por tanto encuentra múltiples posibilidades para

asumirse maestro e investigador de la pedagogía” (Martínez.et.al.2011.p.333). Para ello se requiere que las instituciones formadoras de formadores puedan apropiarse de la complejidad del presente para de esta manera formar maestros investigadores, que como lo expresa Echeverri, sean capaces de “instalar un campo pedagógico con potencia de regulación, producción, traducción, prescripción y delimitación del flujo de conceptos, objetos y experiencias que lo afectan procedentes de la sociedad la cultura y la ciencia” (revista educación y pedagogía N° 16.p.94).

¿El Maestro, Resultado De Un Dispositivo Formativo Comprensivo (D.F.C.)?

A través del tiempo, la historia nos relata que la figura del maestro se ha configurado de muchas maneras; obedeciendo a modelos pedagógicos, en otros casos a los procesos de las instituciones encargadas de la formación de maestros. También a cuenta de las políticas educativas planteadas o a las luchas de reivindicación por su dignidad, pero también hay quienes se han formado o transformado gracias a las prácticas de gobierno de sí. Sea cual sea la razón, en cualquiera de los casos lo que emerge es un “maestro” como resultado de las luchas de poder y de saber en un contexto y espacio histórico determinado de una época, en otras palabras como resultado de dispositivos de poder y/o saber.

Hablar del Dispositivo Formativo Comprensivo implica reunir simultáneamente las prácticas pedagógicas y las diferentes y múltiples producciones que del campo intelectual de la Educación han incidido en la formación de maestros. A partir de esta unión “se busca ensamblar un dispositivo que dé cuenta de la especificidad del acto de formar un maestro en un mundo cada vez más diferenciado” (Echeverri.1996. p.72). Para esta conjunción el

GHPP ha contribuido significativamente en la revisión documental que prueban la subordinación del maestro como intelectual y en la medida que el trabajo histórico de las prácticas pedagógicas permitió descubrir la *enseñanza* como escenario de las aproximaciones e interacciones con la infancia, la ley, el estado, la iglesia, la técnica y el maestro mismo.

En el campo intelectual de la Educación el profesor Mario Díaz, citado por Echeverri plantea que los aportes en conjunto permiten “distinguir aquellos conceptos con potencia para participar en el ensamblaje de un campo pedagógico con capacidad de acoger lo sistemático y heterogéneo, la práctica y lo experimental” (Echeverri.1996.p.73). Por ello:

“Los personajes formación y los rostros magisteriales devienen como un Dispositivo Formativo Comprensivo (en adelante DFC) cuando emergen en luchas en donde el poder y el saber son definitivas para la consolidación o pérdida de una forma de existencia del maestro” (Martínez.et.al.2011.p.265).

“El maestro en la historia se despliega desde sí mismo en una serie de personajes, cada uno de los cuales está envuelto en un determinado rostro, resultando esenciales para ir componiendo y descomponiendo la visibilidad y la invisibilidad de un DFC” (Martínez.et.al.2011.p.266).

Por lo anterior, el maestro en su oficio ha sido visibilizado de diferentes maneras y a su vez ha sido asociado a otros oficios o profesiones que desde diferentes referentes formativos ha sido pensado y determinado a través de la historia y de las prácticas pedagógicas en una sociedad específica. “Se entienden los referentes formativos como los campos de conocimiento y de fuerza que a través de la elaboración y determinación de las

nociones de hombre, mujer, infante y fin de la educación han influido en los diferentes tipos de maestro a formar dentro de un sistema educativo en una época histórica dada” (Echeverri.1996.p75). Son muchos los referentes formativos que han influido en la formación del maestro a través de la historia: lo público, la ley, el estado, la institución, la nacionalidad, la iglesia, la familia, la ciencia y la tecnología. Acá algunos ejemplos:

Maestro Vigilante: “Miremos la posición del maestro en esta espacialidad. “Si la necesidad del maestro exigiera que el frente de la escuela mire al norte, el bufete del maestro ha de quedar siempre en el extremo septentrional del salón mirando desde su asiento siempre al estudiante” (Martínez.et.al.2011.p.33). “la centralidad del rostro del maestro queda garantizada por su milimétrica ubicación en el salón de clase” (Martínez.et.al.2011.p.270).

Dicha visibilización obedeció entre otras al modelo de la “enseñanza mutua “aplicado en Colombia a finales del siglo XVIII cuyo objetivo era moralizar a las clases pobres, donde el fin de la educación era la obediencia a través del castigo y la función del maestro era el de “vigilar”.

“Los grabados que ilustran los manuales y cartillas solo permiten ver un único rostro de infante que se multiplica hasta copar el salón. Los rostros de los infantes convergen hacia el rostro del maestro, siempre adusto e impassible, que como un director de orquesta dirige todos sus movimientos. (Palacio y Nieto López 1994.citado por Martínez.et.al.2011.p.271).

Maestro espejo de lo público: “A don Agustín Joseph de Torres se le fue toda una vida puliendo el rostro del maestro como espejo, es decir, como un rostro en que la sociedad y el mundo podían ser reflejados. Antes de él hubo maestros con rostro, pero mudos, sin lenguaje y sin vida porque solo se llega a ser a partir del reconocimiento en otro rostro” (Levinas 1993.citado por Martínez.et.al.2011.p.275).

Quizá el maestro está llamado a, creer que la responsabilidad de la sociedad en la que está inmerso, le pertenece solo a él; que el resultado de la dinámica social obedece al oficio de quien enseña. Sin embargo podríamos preguntarnos ¿si los dispositivos de control han hecho de la subjetividad del maestro un espejo, frente al cual todos puedan reflejarse?

Maestro Técnico: “Y desde los cambios promovidos por las políticas educativas, se tendía a profesionalizar la formación docente. “Se trataba, entonces, de tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. En función de este modelo, el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistiría en bajar a la práctica, de manera simplificada, el curriculum prescrito alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos” (Davini, 1995.citado por Martínez.et.al.2011.p.291).

La anterior cita corresponde a un artículo sobre la formación e identidad docente en Argentina, pero es válido retomarlo en nuestro contexto, pues dichas políticas educativas fueron impuestas a todos los países de América Latina incluida Colombia, a través, del programa “La Tecnología Educativa” entre los años 70 y 80 y entre cuyas razones estaba garantizar la eficiencia interna del sistema educativo entendido como la necesidad de

proporcionar mayores cupos, educación con mayor cobertura y a menores costos” (García 2000.p.40).

Por eso plantear un DFC, implica diseñar un instrumento llámese institución, práctica, movimiento, formación, que reúna “conceptos, teorías, experimentaciones, experiencias, innovaciones, relatos, acontecimientos, cuentos, mitos, testimonios alrededor del maestro, sus instituciones, sus saberes, sus anécdotas, las leyes, los reglamentos y las ciencias que enseña”(Echeverri.1996.p.100), que permita la “*construcción*” de un maestro que se “relaciona con el maestro desde un saber sobre sí mismo que fundamenta su ser y su profesión”(Ibid.p105); función que mancomunadamente corresponde a las Escuelas Normales, Facultades de Educación y comunidades científicas.

El Maestro En La Lucha Por Su Dignificación

“La docencia ha visto paulatinamente disminuido su status, su retribución y su prestigio. Es imprescindible revertir esta situación [...] Un paso importante en la dignificación del maestro, lo constituirá la elevación de su nivel cultural y académico, a través del sistema de formación esbozado y el adecuado equilibrio entre la oferta y la demanda de profesionales de la docencia” (Martínez.et.al.2011.p.293).

Reflexiones como la anterior fueron las que motivaron a grupos de maestros en Colombia en las décadas de los años 70 y 80 para que se organizaran como gremio y gestaran huelgas, paros y luchas como forma de hacer notar el ejercicio de la actividad docente.

Según un informe de CLACSO, (Buenos Aires, 2005) algunas conclusiones obtenidas en un estudio sobre la “profesionalización, trabajo docente y reforma educativa”, fueron las siguientes:

“Hay un proceso de desprofesionalización producido por diferentes causas (Uruguay) [...] en el informe de este país también se denuncia a los ideólogos de la reforma educativa que tienden a culpabilizar y responsabilizar a los docentes por el fracaso de la misma, sin tener en cuenta las condiciones sociales ni la situación de “malestar docente “en las que este sector trabaja” (Martínez.et.al.2011.p.297).

“En el informe de Brasil, donde se analiza la composición socioeconómica y las características de la actividad docente, se destaca el sentimiento de descalificación y el prestigio relativo que los investigadores asocian a las consecuencias de la implementación de las políticas neoliberales y, en este sentido, coincidentemente con los otros informes, se desarrolla la idea del “malestar docente” (Martínez.et.al.2011.p.297).

En el contexto colombiano, situaciones similares se presentaron, ejemplo de ello fue la “marcha del hambre” (1966) adelantada por maestros del Magdalena para exigir el pago de sueldos atrasados. Este tipo de degradación paulatino del maestro, origino un “malestar docente”, que a su vez permitió que los maestros se organizaran para analizar y reivindicar su profesión y su práctica pedagógica. Esta posición de estar ubicados en el filo del abismo, de la diferencia, propicio la constitución del Movimiento Pedagógico en Colombia.

“Hasta ahora la historia nos da la evidencia de un maestro centrado en la diferencia para desde allí buscar su afirmación, pero en este caso se trata de un maestro

que renuncia a la máscara que le da el poder de enseñar y recurre a enseñar con la voluntad de ser. Algo así como un maestro que vacía su cuerpo de saber y deja de ser un obstáculo para que otros ingresen en el conocimiento” (Martínez, et.al.2011.p.273).

Estas tensiones “*que en nuestra tradición pedagógica fueron activadas por el Movimiento Pedagógico, Expedición Pedagógica y la Expedición Pedagógica Nacional, es en las aperturas o si quiere en los vacíos donde pueden ser recibidos los personajes formación y los rostros magisteriales que la historia nos suministra”* (Martínez, et.al.2011.p.273).

Así pues, el Movimiento Pedagógico aportó a la educación colombiana entre otros logros: el promover un debate ideológico sobre el papel del maestro, concebir una idea de una ley general de educación con la participación de los maestros y dar al maestro un status como sujeto intelectual político y social.

El posicionar al maestro como intelectual que tiene un saber pedagógico que le es propio, le permite tener autonomía en el desarrollo de su práctica pedagógica, ante lo cual uno de los postulados de la pedagogía moderna plantea:

“El maestro podría componer, moldear y redactar los contenidos de la enseñanza según el método. El planteamiento, sencillo en apariencia, representó una mutación en la práctica pedagógica. De este modo se obtuvo la participación directa del maestro en el diseño y preparación de los contenidos de la enseñanza. [...]el encuentro entre el saber y el método solo está en condiciones de propiciarlo el maestro” (Martínez, et.al.2011.p.277).

La Legislación En La Formación Docente

En este aparte es necesario traer parte de la legislación Colombiana como fuente de análisis ya que a través del tiempo el estado con sus leyes y decretos han traspasado a la formación del maestro al punto de transformar sus concepciones y prácticas pedagógicas. Este análisis busca interrogar por la condición contemporánea de aquel oficio milenario de ser maestro.

A partir del siglo XVIII la enseñanza va a centrarse en la religión, en los oficios y en la “vida en policía” (civilidad) con el fin de utilidad pública. De estas experiencias surgen las primeras formas de lo que después se conocerá como la *escuela pública*. Desde esta época, el maestro y su oficio dejan de pertenecer al espacio o fuero privado para comenzar a ser públicos. Tanto el maestro como su actividad, la enseñanza, comenzaron a ser de interés social y estatal, lo que significaba que todo aquello concerniente a lo educativo tendría que estar sometido a su autoridad. Al declarar el oficio de maestro como actividad pública no podrá dicha actividad escapar precisamente a ese control, pasando la enseñanza y el enseñante a estar sometidos a la vigilancia estatal.

Algunos autores como Walter García citado por Gloria Calvo, en su informe para la Unesco-lesalc, destacan el papel que juega el Estado en los procesos de reforma educativa a partir de la normatividad. Para este autor, en estos casos, se origina un cambio que afecta el sistema educativo y trae consecuencias que pueden ser evaluadas después de un tiempo de su implementación.

En Colombia la legislación nacional y sus regulaciones juegan un papel importante en materia de formación de maestros y por ende en su práctica pedagógica, ya que desde que el maestro surgió de manera pública en el país se le ha asignado infinidad de roles, que históricamente cuentan para la construcción de una identidad de un sujeto potente. Potente en el campo de la pedagogía, como intelectual, como sujeto político, que hace y coadyuva a construir la historia de su entorno. Los acontecimientos o leyes más relevantes que transformaron y siguen transformando la vida nacional en este campo, en orden cronológico son:

La Constitución Política Nacional de 1991, recogió disposiciones que tiene que ver con el tema educativo y que se distinguen desde el primero hasta el último título, contemplando el tema de la educación en varios artículos, “La carta política del 91 creó un nuevo constitucionalismo educativo. Su extensión, profundidad y alcances democráticos no tienen antecedentes en la historia del país” (Rodríguez.2015.P.35). La ley General de Educación o Ley 115 de 1994, fue posible gracias a la constitución de 1991. “La ley general constituye el marco jurídico normativo de la educación preescolar, básica y media colombiana. Es la primera ley de educación expedida con la intervención de los educadores. Más aún se puede calificar como la conquista más significativa del magisterio en materia educativa” (Rodríguez. 2015. P.24).

La ley 715 de 2001, reglamentó el acto legislativo 01 de 2001 que además de reformar o mejor de sustituir la ley 60 de 1993, reglamentó aspectos, como la regulación del servicio educativo y de los costos educativos, logro de metas de cobertura, calidad y eficiencia, parámetros de la carrera docente, entre otros; así el propósito de esta ley fue hacer una reforma a la Ley General de Educación y sobre todo al estatuto docente. Con el

nuevo estatuto (Decreto 1278 de 2002), se reglamenta la profesionalización docente, que “además de su carácter unilateral, que le resta legitimidad y aceptación entre los maestros y la opinión democrática, de la perniciosa división profesional y laboral que introduce entre maestros nuevos y antiguos y de la exclusión deliberada, de los educadores del sector privado, del régimen de carrera docente” (Rodríguez 2015.P.157).

La Constitución Del 91: Un Portal Para El Saber Pedagógico

A través de algunas disposiciones la carta política de 1991, abre un espacio significativo en la constitución de un nuevo campo educativo, al abordar entre otros temas, la formación de maestros, la reestructuración de las facultades de educación y la promoción por la actitud investigativa e intelectual de los maestros. Algunos referentes son:

El reconocimiento de las libertades de cátedra, aprendizaje e investigación al lado de la libertad de enseñanza vigente desde 1886. Estas libertades dadas en la educación se contemplan en el artículo 27 de la constitución, allí se establece “la libertad que tiene toda persona a realizar una actividad docente, a presentar un programa de estudios, investigación y evaluación que según su criterio se refleje en el mejoramiento del nivel académico de los educandos” (Rodríguez, 2015.P.39-40). Este reconocimiento presenta una tensión al brindar la posibilidad de que cualquier persona (profesional) pueda ejercer el oficio de la enseñanza, frente a la posibilidad de que el maestro como portador del saber pedagógico está en la condición de investigar y proponer una nueva forma de enseñar. Tensión que más adelante se materializó en los decretos 272/98 y 1278/01, respectivamente.

El artículo 67 de la constitución política de 1991 determina que la educación es un derecho de la persona y un servicio público, que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. Por tal razón quien cumple la función de la enseñanza, el maestro, también es un sujeto de lo público, que a pesar de tener un control estatal cuenta con la garantía de contar con la condición de ser portador y constructor de saber y por ende transformador de cultura.

En el artículo 68 de la constitución del 91 se estableció que la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica y la ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente. Como se puede ver en este artículo las personas que se desempeñen como docentes deben tener una ética y desarrollar un saber pedagógico, además el estado debe ser el garante de la profesionalización y enaltecer el oficio del maestro. Pues, “el maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico” (Zuluaga, 1999.p.10)

La Ley General De Educación Y La Formación De Maestros

Como se ha mencionado anteriormente la Ley General de Educación, tiene sus más profundas raíces en el movimiento pedagógico cuyo nacimiento, auge y reflujo, se dio entre 1980 y 1990, proponiendo la recuperación del estatuto intelectual del maestro como trabajador de cultura, y el anhelo de un maestro productor de saber pedagógico, propósitos que se enfrentaban a las reformas de la política educativa que planteaba el ministerio de educación de la época, cuyo objetivo fundamental era mejorar la eficiencia y la calidad de

la educación, con lo cual asumía la enseñanza como un proceso administrativo que cualquier sujeto lo podía desempeñar.

La ley 115 de 1994, conocida también como Ley General de Educación, en sus veinte años de vigencia ha sufrido numerosas modificaciones, ampliaciones y especificaciones, sin embargo en la actualidad la ley legisla sobre la formación docente en varios campos:

Maestro Analítico Y Crítico

Los fines de la educación establecen lo que se espera de cada niño o niña que pase por el sistema educativo. Por tanto, indican lo que la escuela y los maestros deben brindar a sus educandos. Al revisar en la ley los fines, estos plantean en su conjunto: una sociedad con ambientes democráticos, donde se promueva la autonomía, la reflexión crítica y la defensa de los derechos humanos; donde la ciencia, la tecnología y la innovación, hacen parte de la cultura escolar, social y productiva; ciudadanos respetuosos del medio que los rodea, sus raíces culturales, su cuerpo y comprometidos por el desarrollo del país.

Así pues, estableciendo una relación entre los fines de la educación y la formación de los docentes, es posible afirmar que para lograrlos es necesario que los maestros apunten a ser analíticos, críticos, intelectuales, humanistas, con prácticas reflexivas sobre su experiencia que favorezcan la construcción de nuevos saberes, con capacidad de innovación, comprometidos con el entorno, con la reconstrucción de la cultura y con las necesidades específicas del medio escolar. “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y

analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país” (Ley 115/94. Art.5 numeral 9). Ante lo anterior surge el interrogante, ¿la subjetividad del maestro planteada en los fines de la educación, apostaría por el ideal de maestro propuesto por el GHPP, como intelectual trabajador de cultura?, quizá el propósito fue ese, sin embargo con las diferentes contrarreformas planteadas a lo largo de estos 20 años, ha sido otra la mirada que se le ha dado al oficio del maestro; pensado como el facilitador de procesos de eficiencia y calidad.

Un Maestro Integral

La ley esboza “un perfil” del docente colombiano toda vez que establece las cualidades y características que estos deben tener; además de dar pautas claras sobre su formación como tal. Aunque no se hace de manera explícita, es importante ilustrar que de los once Títulos que constituyen la Ley 115, el sexto es exclusivo para los educadores y específicamente el capítulo segundo está dedicado a la formación de los maestros: “La formación de educadores tendrá como fines generales: Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico y preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”. (Ley 115. Título VI.Cap.2.art.109). En este aparte de la ley se le da un carácter al maestro de profesional de

la pedagogía, el estado tiene el deber de garantizar la profesionalización y enaltecer el oficio del maestro, aspecto que se deja de lado con el decreto 1278 en su artículo 38, al determinar que el maestro colombiano debe adquirir técnicas para el desempeño de sus funciones, es decir que el maestro actual debe cumplir con desarrollar unos procedimientos o conjuntos de reglas y normas que conlleven a alcanzar unos objetivos propuestos para mejorar la calidad de la educación, dejando de lado su saber cómo maestro y profesional de la pedagogía. “La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones. El Gobierno Nacional reglamentará los mecanismos, formas y alcances de la capacitación y actualización” (Decreto 1278. Art.38). Es claro que la Ley General busca un “maestro integral”, que cuente con la más alta calidad científica, desarrolle la teoría y la práctica pedagógica y promueva la investigación; pero por otro lado está la realidad de las entidades formadoras de maestros que presentan falencias en la infraestructura tanto de planta física como del pensum académico, pues es de acotar que a la pedagogía no se le reconoce su papel preponderante dentro de la actividad educativa en dichos procesos de formación.

El Maestro Especialista

La Ley 115 define las instituciones y entidades encargadas de la formación docente, su campo de acción y responsabilidades, tanto en la formación inicial como en la formación continuada (también llamada permanente o en servicio). “Corresponde a las universidades y a las demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de posgrado y la actualización de los educadores”(Ley 115.art.112). En el marco de la descentralización de la Educación planteada por la Constitución Política Nacional y ratificada en la Ley General de Educación, la formación de los docentes en servicio pasó de ser una responsabilidad del estado para ser asumida por el docente. Inciso que fue reglamentado posteriormente con el decreto 709 de abril 17 de 1996 que reza: “La formación permanente o en servicio está dirigida a la actualización y al mejoramiento profesional de los educadores vinculados al servicio público educativo. Los programas estarán relacionados con el área de formación de los docentes, constituirán complementación pedagógica, investigativa y disciplinar y facilitarán la construcción y ejecución del Proyecto Educativo Institucional” (Cap.2. Art.7).

Además de las nueve áreas fundamentales el Decreto 709/96 determina de manera específica los campos y áreas del conocimiento, hacia los que se debe orientar la educación del país. Por ende, indica mínimamente los campos en los que se deberían formar los docentes nacionales, bien sea en ejercicio o inicial: “*Todos los programas de formación de educadores se estructurarán teniendo en cuenta, en especial, el desarrollo armónico de los siguientes campos: Formación Pedagógica que proporciona los fundamentos para el*

desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje; Formación disciplinar específica en un área del conocimiento que lleve a la profundización en un saber o disciplina determinada o en la gestión de la educación; Formación científica e investigativa que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico y formación deontológica y en valores humanos que promueva la idoneidad ética del educador”(Art.8). El planteamiento anterior genera una tensión entre el maestro como portador del saber pedagógico, en la medida que la pedagogía hace parte de su formación como un pilar fundamental y la atomización que se puede dar al limitar la formación disciplinar en un área del conocimiento, es por eso el llamado a que el maestro haga de su “práctica pedagógica” un proceso de formación que revierta en la transformación cultural de los estudiantes y de la comunidad.

En otro aparte, la Ley General en el título VI contempla todas las disposiciones que atañen a los maestros. “Respecto a los educadores”, en el capítulo 1 se dan las generalidades al respecto, “El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Art.104). Esta definición pone al maestro en el papel de comunicar a los estudiantes aquello que no saben y que pretenden conocer y a guiarlos en el proceso de formación del ser humano, por lo cual el maestro debe poseer un saber que le permita ser un orientador acorde a las necesidades, al entorno social, cultural, las normas éticas y morales de los educandos.

“Como factor fundamental del proceso educativo el docente: a) Recibirá una capacitación y actualización profesional; b) No será discriminado por razón de sus

creencias filosóficas, políticas o religiosas; c) Llevará a la práctica el Proyecto Educativo Institucional, y d) Mejorará permanentemente el proceso educativo mediante el aporte de ideas y sugerencias a través del Consejo Directivo, el Consejo Académico y las Juntas Educativas” (Art. 104). Con lo anterior se evidencia que en cierta medida la ley le da al maestro colombiano un rol político en la sociedad, pues lo vincula en los estamentos que se conforman en la comunidad educativa. También se puede decir que el maestro es visto como un agente cultural ya que se le confía los procesos de enseñanza y aprendizaje de los educandos teniendo en cuenta las condiciones culturales y sociales de los niños y niñas de éste país; pero este aspecto en la actualidad se atomiza con las disposiciones que se dan en el decreto 1278/02 respecto a las funciones del docente. “La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos” (Art.4). En estas funciones que se dan al docente no se tiene en cuenta el saber pedagógico del maestro, la producción del saber ni su experiencia.

“La formación del maestro por fuera de un panorama conceptual que la enmarque y de una tradición crítica que lo potencie para hacer filiaciones de largo aliento y crear diálogos entre el pasado y el presente, lo condena a ser un especialista que pierde la visión sobre la complejidad de interrelaciones que lo acechan” (Echeverri p.93).

Y es que el perfil del maestro que se reglamenta en los decretos, resoluciones y leyes a partir del siglo XXI, en general es un maestro especialista que sea formado en condiciones de calidad, donde el docente ya no es un profesional de la pedagogía sino que

es un profesional con formación pedagógica, de tal manera que acompañe a sus estudiantes en procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de competencias en los mismos, “Perfil del educador: el educador es un profesional con formación pedagógica que, atendiendo a las condiciones personales y de los contextos, orienta procesos de enseñanza y de aprendizaje, y guía, acompaña y promueve la formación y el desarrollo de las competencias de sus estudiantes”(Art. 2 Res. 5443/10).

De Pedagogo A Profesional

Mediante la ley 715, se reglamentó el acto legislativo 01 del 2001; con ésta ley se hace una gran reforma a la ley 115 de 1994 y con ella al estatuto docente, (decreto ley 2277 de 1979), la ley 715 regula el monto de los recursos que servirán de base para calcular el sistema general de participaciones en el año 2002. Además dispone de una gran reglamentación sobre las instituciones educativas, los rectores y los fondos de servicios educativos; con esta reforma que se dio a la educación, el gobierno aprovecho la oportunidad, para pedir al Congreso de la República facultades extraordinarias con el fin de expedir un nuevo estatuto docente, de esta manera se promulga el decreto 1278 de 2002 “por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente”, el cual se aplica a los maestros que se incorporaron al servicio educativo a partir de ese año.

Según lo dispuesto en la ley 115 capítulo 3, podrán hacer carrera docente los licenciados o profesionales con estudios en docencia, al igual que los normalistas superiores. “ARTICULO 116. Título exigido para ejercicio de la docencia. Para ejercer la docencia en el servicio educativo estatal se requiere título de licenciado en educación o de

posgrado en educación, expedido por una universidad o por una institución de educación superior nacional o extranjera, o el título de normalista superior expedido por las normales reestructuradas, expresamente autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional, y además estar inscrito en el Escalafón Nacional Docente, salvo las excepciones contempladas en la presente Ley y en el Estatuto Docente”. Este artículo demanda que el maestro sea un profesional de la pedagogía, es decir que tenga un saber pedagógico y lo enmarca en un tipo de subjetividad que anteriormente llamamos subjetividad moderna.

Sin embargo con el decreto 1278/02, esta perspectiva tuvo un cambio fundamental al permitir el ingreso a la carrera docente de todo profesional certificado por una institución avalada por el Ministerio de Educación Nacional, “Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores” (Cap.1. Art.3). con estas disposiciones, el ejercicio de la docencia ya no es propia de los licenciados o egresados de las normales, sino que se da vía libre a que cualquier profesional se desempeñe como docente, un desempeño que no es el de maestro como portador de saber, sino que se reduce a un aplicador de disposiciones que elaboran otros que nada tienen que ver con el oficio de ser maestro. De esta manera se da vía libre a la “profesionalización docente”. “A partir de la vigencia de este decreto, para ingresar al servicio educativo estatal se requiere poseer título de licenciado o profesional expedido por una institución de educación superior debidamente reconocida por el Estado o título de normalista superior y, en ambos casos, superar el concurso de méritos que se cite para tal fin, debiendo ejercer la docencia en el nivel educativo y en el área de conocimiento

de su formación. Quienes posean título de normalista superior expedido por una escuela normal superior reestructurada, expresamente autorizada por el Ministerio de Educación Nacional, podrán ejercer la docencia en educación primaria o en educación preescolar” (Cap.II. art.7). Con éste artículo se da la posibilidad a cualquier profesional ingrese a la carrera docente, subordinando una vez más la pedagogía frente a otras ciencias.

En este mismo sentido la resolución 5443/10, establece que los programas de formación de maestros deben fortalecer competencias básicas en el docente respecto al lenguaje tanto en la lengua materna, como en una lengua extranjera, procesos y conceptos fundamentales en matemáticas, conocimiento científico y tecnológico, al igual que desarrollar y vivenciar valores que trasciendan en la comunidad educativa, usar de forma responsable las tecnologías de la información; estos aspectos son los que se tienen en cuenta en la estructuración de las pruebas de ingreso a la carrera docente. Además se reglamenta que el programa de formación de maestros debe desarrollar competencias profesionales que le permitan al docente actuar en la formación de los educandos, desarrollar actividades de enseñanza aprendizaje, diseñar y gestionar proyectos pedagógicos, valorar con ética y responsabilidad los procesos de enseñanza y aprendizaje, liderar grupos, articular procesos pedagógicos, etc. Estas disposiciones que se reglamentan en esta resolución no se cumplen en todas las instituciones de educación superior que forman a maestros y mucho menos se pueden encontrar en un profesional no licenciado que desempeñe la labor de ser maestro, pues el docente profesional carece del componente pedagógico incluido el desarrollo de la práctica pedagógica.

Un ideal Que se Materializó... y Desapareció

Desde la constitución del GHPP, sus fundadores apostaron por la recuperación de la historicidad de la práctica pedagógica, a la vez de reivindicar el oficio del maestro como intelectual, transformador de cultura, constructor y portador de saber. Con una trayectoria de más de 20 años de producción documental y con presencia en los principales estamentos de erudición de la pedagogía en nuestro país, se logra entre los años 1997 y 1998 la promulgación de los decretos 3012 y 272 respectivamente que reglamentarían las disposiciones que sobre formación docente quedaban establecidas en la Ley General de Educación (Art. 112, 113 y 216) y se convertirían en referentes de primer orden para las nuevas propuestas de formación. Entre algunos de los antecedentes de dichos decretos, fue el trabajo de la comisión de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo que estudio la Formación docente e identifico algunos problemas como “la proliferación de currículos y títulos para un mismo nivel de enseñanza; la reproducción de instituciones de formación de calidad desigual, el incremento del credencialismo y la carencia de investigación pedagógica educativa básica” (UPN.2004.p.30), entre otros.

Estos decretos, comparten entre otras las siguientes características: Se basan en propuestas de formación gestadas en años anteriores en el país, buscan preservar la autonomía institucional, dan a la pedagogía el carácter de disciplina fundante de la formación docente, y estimulan a la instituciones para organizar sus programas en torno a los núcleos de saber pedagógico.

En el decreto 0272, se establecían los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias. Al tiempo que en sus principios generales se considera la pedagogía como disciplina fundante de los programas académicos en educación. “Los programas académicos en Educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente” (Art.2). Se abría la puerta para pensar la pedagogía como disciplina esencial en la formación de los maestros y materializarla en las instituciones formadoras de formadores, era la oportunidad de posicionar el oficio del maestro desde la formación epistemológica de la pedagogía y de esta manera hacer visible el rostro intelectual del maestro. Las disposiciones que se dan en este decreto propenden por la formación de un maestro más humano, que se conoce muy bien, posee unas características que le permiten interactuar con sus estudiantes como seres humanos, que busque que ellos piensen por sí mismos y actúen en forma coherente con su formación, no se busca un maestro que desarrolle una serie de tareas y cumpla con unos estándares de calidad sino que realmente este comprometido con la formación de personas, que conlleve a una mejor calidad de vida de sus estudiantes.

En este sentido la ley general de educación designa a las normales superiores que hayan sido reestructuradas y aprobadas como instituciones formadoras de educadores, pero solo en los niveles de preescolar y básica primaria. El artículo 112 dice: “La formación profesional de los educadores corresponde a las universidades y demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada

a la educación. Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria”. Teniendo en cuenta esta disposición el 19 de diciembre de 1997 se adoptan disposiciones para la organización y funcionamiento de las normales superiores a través del decreto 3012, bajo el argumento desde la pedagogía como saber fundante de la formación de docentes con el propósito de hacer de las Escuelas Normales Superiores unidades de apoyo académico para atender la formación inicial de educadores. En el artículo 2, se establecen las finalidades de las escuelas normales superiores, fijándose un tipo de subjetividad en los maestros que allí se forman, es un maestro que posee un saber pedagógico, pues se deben desarrollar en él capacidades de investigación pedagógica, además se debe priorizar la pedagogía como “la disciplina fundante de la formación intelectual, ética, social y cultural de los educadores” (Decreto 3012/97).

Además se estableció que las normales ofrecieran en jornada única completa, el nivel de educación media académica con profundización en el campo de la educación y la formación pedagógica y un ciclo complementario de formación docente con una duración de cuatro semestres académicos, también debían estructurar el desarrollo de los siguientes núcleos de saber: la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas y saberes, el currículo, la didáctica, la evaluación y el uso pedagógico de los medios de comunicación, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y la dimensión ética cultural y política de la profesión educativa.

Sin embargo este “logro” obtenido en la legislación educativa colombiana, no perduro mucho, pues con la ley 715 de 2001, el decreto 1278 del 2002, sus disposiciones

fueron menguadas, ejemplo de ello es la función de docente que propone el decreto 272/98: “Crear ambientes y situaciones pedagógicas que le permitan a él y al alumno, como sujetos en formación, auto conocerse e impulsarse hacia la comprensión y transformación de la realidad” (Art.3. literal e), en contraposición el decreto 1278/02 plantea: “La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos”(Cap.1. art.4), en esta tensión se evidencia que el docente ya no es visto como un profesional de la pedagogía sino como un sujeto que desarrolla labores académicas, que se le asigna la responsabilidad de desarrollar muchas actividades que no le permiten reflexionar sobre su práctica pedagógica y donde el saber pedagógico, se relega a un segundo plano para convertirse en tan solo un criterio de calidad.

En el año 2003 el decreto 272 /98 fue derogado por el decreto 2566 al establecer las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior.

En cuanto al decreto 3012/97, éste ve truncadas sus pretensiones de formación pedagógica de maestros, fundadas en la pedagogía como disciplina y en los núcleos de saber pedagógico, al ser derogado por el decreto 4790 de 2008, donde dichos núcleos se reducen en número, desaparecen sus finalidades para darle paso a los principios pedagógicos y a las condiciones básicas de calidad en el proceso de enseñanza. Sin duda alguna, la consecuencia más nefasta fue la pérdida de la pedagogía como disciplina fundante en la formación de maestros que planteaba el decreto 3012: “Contribuir al

desarrollo de la pedagogía como disciplina fundante de la formación intelectual, ética, social y cultural de los educadores y a partir de ella, articular y potenciar el desarrollo del conocimiento y de la cultura” (Art. 2. Literal f). En su lugar el decreto 4790 instaura los principios pedagógicos que deben cumplir los programas de formación de maestros en las Normales Superiores, entre los cuales la pedagogía es “entendida como la reflexión del quehacer diario del maestro a partir de acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos” (art. 2. Numeral 3). Lo anterior muestra una vez más el desconocimiento del lugar del maestro y su oficio, como sujeto intelectual portador y productor del saber pedagógico, que se instaura en su práctica pedagógica y que genera procesos de transformación cultural, condiciones que no aplican a las políticas neoliberales actuales.

HALLAZGOS

El proyecto permitió identificar como el GHPP apostó por la recuperación de la historicidad de la práctica pedagógica, para reivindicar el oficio del maestro como intelectual, transformador de cultura, constructor y portador de saber. Gracias al análisis histórico y a la producción documental del grupo alrededor del saber pedagógico y la práctica pedagógica, se lograron encontrar diferentes posturas sobre el sujeto maestro que ha permanecido, desaparecido o transformado a 20 años de promulgada la Ley General de Educación.

Una postura es la de maestro desplazado del saber pedagógico, entre otras razones por la aparición de las ciencias de la educación en su afán de dar a la educación la forma de ciencia experimental, con el propósito de mantener su control y planeación, relegó el concepto de enseñanza al igual que su significado y su acción, produciendo un enrarecimiento de la enseñanza entre otras causas por la atomización o fragmentación del saber pedagógico. Al analizar el decreto 709/96, se encontró un punto de convergencia al determinar de manera específica los campos y áreas del conocimiento, hacia los que se debe orientar la educación del país (art. 8) es decir que aparece el maestro especialista. En oposición la Ley General de Educación establece en sus fines lo que la escuela y el maestro deben brindar a sus educandos: ambientes democráticos donde se promueva la autonomía, la reflexión crítica, y la defensa de los derechos humanos, para ello es necesario que los maestros apunten a ser analíticos, críticos, intelectuales, humanistas, con prácticas reflexivas sobre su experiencia que favorezcan la construcción de nuevos saberes, con capacidad de innovación, comprometidos con el entorno, con la reconstrucción de la cultura y con las necesidades específicas del medio escolar. En este aspecto queda abierto

el debate sobre el maestro como intelectual de la pedagogía frente a la legislación educativa colombiana, como un dispositivo de coacción del saber pedagógico.

El estudio también permitió reconocer el maestro transformador de cultura, al estar llamado a generar en su práctica pedagógica espacios de construcción y fortalecimiento de la cultura en la cual está inmerso, finalidad que abanderó la constitución del movimiento pedagógico en Colombia al proponer reivindicar al maestro como trabajador de la cultura y su proyección social al interior de la comunidad, postura que se materializó en los decretos 3012/97 y 272/98 al definir como función del maestro la contribución al desarrollo social, ético y cultural de la comunidad. Frente a lo anterior aparece la tensión producida en la reglamentación de los decretos 1278/02 por el cual se expide el nuevo estatuto de profesionalización docente y 4790/08 al establecer las condiciones básicas de calidad del programa de formación de las escuelas normales. Ambos coinciden en el desempeño que al docente se le asigna en términos de garantizar el logro de objetivos y metas de calidad. Lo anterior permitió concluir que el saber pedagógico y la práctica pedagógica como bases en la formación de docentes y en el fortalecimiento de la cultura ha presentado una ruptura en la medida que los procesos de globalización exigen al sistema educativo cumplir con metas de estandarización, calidad y eficiencia.

También se hace visible el maestro como sujeto de saber pedagógico, ya que el grupo de historia de la práctica pedagógica adopta el concepto de saber cómo herramienta para ubicar las condiciones que explican lo que se va formando, y como un espacio donde las teorías, metodologías y conceptos sobre la enseñanza, la formación y el aprendizaje

adquieren sentido. El saber pedagógico cubre las teorías sobre educación y enseñanza al igual que su cotidianidad, las acciones prácticas del maestro, la organización de la escuela, los contenidos que se imparten en las instituciones formadoras de docentes. Por esta razón es el maestro el llamado a ser el portador del saber pedagógico, toda vez que interioriza la pedagogía como saber fundante de su formación. En este sentido aparece el maestro como resultado de un dispositivo de formación comprensivo, que implica reunir simultáneamente las prácticas pedagógicas y las diferentes y múltiples producciones que del campo intelectual de la Educación han incidido en la formación de maestros. Tanto el decreto 272/97 como el 3012/98, dieron la oportunidad de concretar este ideal del GHPP, al proponer ambientes de conocimiento, comprensión y transformación de la realidad, al dar a la pedagogía el carácter de disciplina fundante de la formación docente y organizar los programas en torno a núcleos de saber pedagógico. Sin embargo este “logro” no perduró mucho, pues con la ley 715 de 2001, el decreto 1278 del 2002, sus disposiciones fueron menguadas, pues la función docente adquiere un carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, en esta tensión se evidencia que el docente ya no es visto como intelectual de la pedagogía sino como un sujeto profesional que desarrolla labores académicas que no le permiten reflexionar sobre su práctica pedagógica y donde el saber pedagógico, se relega a un segundo plano para convertirse en tan solo un criterio de calidad.

Dentro de los hallazgos del maestro como sujeto político, se toma como referente el papel que la pedagogía como saber sometido ha tenido en la conformación de la subjetividad del maestro, pues al considerarla como una acción instrumental, ha

configurado un sujeto maestro, que no se ve como individuo público con lo cual podría intervenir directamente en las necesidades y decisiones de la sociedad desde su oficio. Para reivindicar esta condición se requiere que las instituciones formadoras de formadores puedan apropiarse de la complejidad del presente para de esta manera formar un maestro investigador que encuentra a través de la investigación pedagógica múltiples posibilidades para realizar prácticas donde la autonomía, requiere transformaciones de subjetividades a través de prácticas de gobierno de si, que le permitan reconocerse como portador de su saber y en esa medida formar a otros con capacidad crítica y de cambio, para intervenir activamente en la sociedad en los procesos de democracia y racionalidad, es decir posicionarse como un sujeto político. Lo anterior coincide con el planteamiento de Zuluaga (2003), donde la noción de maestro investigador es la posibilidad de encontrar un punto de fuga que le permite transformarse y encontrarse consigo mismo. Ante esta propuesta de maestro, la resolución 5443/10, dentro de las características de calidad de los programas de formación profesional de la educación en su artículo 7 define que las políticas de investigación educativa, pedagógica y didáctica, serán formuladas por la institución de educación superior. De cierto modo se puede afirmar que el componente investigativo en la formación de docentes planteado por el GHPP tiene una continuidad en ciertos criterios de la legislación educativa colombiana.

De acuerdo a los postulados mencionados por el profesor Oscar Saldarriaga en la entrevista a profundidad que se realizó, se reafirmó que el fundamento constitutivo del GHPP fue realizar un análisis histórico pedagógico alrededor del saber pedagógico y de la práctica pedagógica pues la experiencia de sus fundadores les permitió reconocer que existe una ruptura entre la formación pedagógica de las facultades de educación, las Escuelas

Normales Superiores y la realidad de la escuela. Pero quien se encuentra en la mitad de esta tensión es el maestro, que se enfrenta ante dos posiciones: una la noción instrumental de la Pedagogía en la medida que considere que no se puede hacer nada y se limite a reproducir lo que hacen otros, o en caso contrario opte por la decisión de producir saber pedagógico a partir de esas fisuras encontradas, buscando los puntos convergentes entre la universidad, la normal y la escuela y de esa manera trasladar los saberes a un contexto y momento histórico, es lo que el GHPP, llama “*practica pedagógica*”. Los estudios históricos del grupo, sirvieron de referente para la constitución del decreto 3012/97, sin embargo, éste ve truncadas sus pretensiones de formación pedagógica de maestros, fundadas en la pedagogía como disciplina y en los núcleos de saber pedagógico, al ser derogado por el decreto 4790 de 2008, donde dichos núcleos se reducen en número, desaparecen sus finalidades para darle paso a los principios pedagógicos y a las condiciones básicas de calidad en el proceso de enseñanza. Sin duda alguna, la consecuencia más nefasta fue la pérdida de la pedagogía como disciplina fundante en la formación de maestros que planteaba el decreto 3012, a cambio de ello, la pedagogía es entendida como la reflexión del quehacer diario del maestro a partir de acciones pedagógicas. Lo anterior mostró una vez más esa ruptura entre la formación de maestros en las instituciones de educación superior y la realidad escolar. Por esto es necesario que el maestro se empodere de la pedagogía como el saber esencial para su oficio y de esta manera generar procesos de transformación y cambio consigo mismo, con los estudiantes y la comunidad.

En la misma entrevista el profesor Saldarriaga afirma que la formación de colectivos es una posibilidad para cambiar la relación del maestro con el conocimiento, en la medida que se comparten experiencias, se rompe el aislamiento del aula y del formato,

entonces, dichas prácticas de trabajo colectivo son un indicador de transformación y construcción de comunidad, para contrarrestar la instrumentalización de la pedagogía que tanto la legislación y los procesos de desarrollo y calidad han querido imponer. No es solo lo que el maestro hace en el aula, sino el conjunto de relaciones sociales que van desde las políticas internacionales, hasta el gesto pedagógico de aula. Esta práctica constitutiva del maestro permite fortalecer los procesos de democracia, igualdad y autonomía en pro de la cultura, razón por la cual se posiciona como sujeto público, como sujeto político.

BIBLIOGRAFÍA

- Baracaldo, M. E. (2011). *La subjetividad en la formación de maestros*. Revista Nómadas. N.34. Universidad Central. Bogotá. pp.247-259.
- Deleuze, G. (1986). *Empirismo y subjetividad*. Barcelona. Gedisa.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault un nuevo archivista*. En Foucault. Paidós. pp. 27-48.
Barcelona.
- Echeverri, Jesús (1996). *Fundamentaciones. Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo*. Revista Educación y Pedagogía N° 16
- Ferrater, J. (1981). *Diccionario abreviado de filosofía*. Barcelona. Ariel.
- Foucault, M. (1983). *La Arqueología del saber*. Editorial Siglo XXI. pp. 50-64 y 227-235.
México
- Foucault, M. (1996) “*La verdad y las formas jurídicas*”. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Gaona, V. (2012). *30 Años Del Movimiento Pedagógico Y Su Nueva Etapa: El Proyecto Educativo Y Pedagógico Y Alternativo PEPA*. Revista Educación Y Cultura. Número 97. P 10- 14.
- García, W. (2000). *La Educación Colombiana*. Ediciones Orbita. Manizales. Colombia
- Gómez, E. (2014). *El mal y la subjetivación política*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud, 12(1), pp.51-63.

Martínez, Alberto. Et.al. (2011). *Currículo y Modernización*. Bogotá. Editorial Magisterio.
pp. 19-31

Martínez, A., Álvarez, A. (2011). *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina. 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica*. Bogotá. Editorial Magisterio.

Martínez, J. E. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá. Universidad de La Salle.

Mejía, M. (2006). *Educación (es) en la (s) globalización(es) I*. ediciones desde abajo. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. Colombia. (1996). *Decreto 0709*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Colombia. (1997). *Decreto 3012*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Colombia. (1998). *Decreto 0272*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Colombia. (2002). *Decreto 1278*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Colombia. (2008). *Decreto 4790*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Colombia. (1994). *Ley General de educación Título VI, capítulos 2 y 3*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Colombia. (2001). *Ley 715*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Colombia. (2010). *Resolución 5443*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Colombia. (2010). *Resolución 6966*. Colombia.

- Noguera, Carlos (2005). *La pedagogía como “saber sometido” en Zuluaga, Olga et.al., Foucault, La Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo.* Bogotá. GHHP. Cooperativa Editorial Magisterio, p.p39-69.
- Pardo, J. (2004). *La intimidad.* Valencia: Pre-textos.
- Ritter, J. (1986). *La subjetividad seis ensayos.* Barcelona. Alfa.
- Romero, F., Lichilin, A., Zafra.D. (1994). *Para leer la Ley General de Educación.* Susaeta ediciones. Bogotá.
- Sáenz Obregón J. (2007). *La escuela como dispositivo estético.* Ponencia a presentar en el Seminario Internacional Educar. Buenos Aires.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia,* Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- Suarez, H. (2002). *Veinte años del movimiento pedagógico. 1982- 2002 entre mitos y realidades.* Editorial magisterio. Bogotá.
- UPN, (2004). “*El marco legislativo de las actuales propuestas de formación de docentes en Colombia*”, en *la formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico.* Bogotá. pp.26 -37
- Yarza, A. (2001). *Preparación de Maestros, Reformas, Pedagogía y Educación de Anormales en Colombia: 1870-1940.* Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. (1999) *Historia y Pedagogía.* Editorial Universidad de Antioquia. pp.3-7
- Zuluaga, O. et.al. (2003). *Pedagogía y Epistemología.* Bogotá. Editorial Magisterio.

ANEXO 1

ENTREVISTA A PROFUNDIDAD AL PROFESOR OSCAR SALDARRIAGA INTEGRANTE DEL GHPP

En esta entrevista participaron el profesor Oscar Saldarriaga, quien será el entrevistado uno (**E1**); Libia Isabel González como entrevistadora uno (**ET1**) y Herver Tibaduiza como entrevistador dos (**ET2**).

ET2: Agradecer de parte de Libia y de parte mía, y también de la profesora Beatriz, agradecerle el que haya podido sacar un tiempito de su agenda, porque sabemos también que es bastante apretada.

El fin de podernos encontrar es conocer de primera fuente de los integrantes del grupo de historia de la práctica pedagógica, pues algunas inquietudes que tenemos y que de acuerdo a lo que hemos trabajado estamos seguros que nos van a aportar mucho al trabajo que estamos realizando

No sé si el profesor recuerda cuando nos vimos en primer semestre

E1: Si claro

No recuerdo cual era el semestre, pero me acuerdo cuando nos conocimos

ET2: Entonces la apuesta es hacer un trabajo de investigación sobre la ley general de educación a 20 años de su promulgación y como lo estaba diciendo en la introducción se está abordado desde diferentes aspectos, diferentes perspectivas, una de ellas es el movimiento pedagógico y la subjetividad del maestro que eso se plasmó en la ley general de educación y concretamente con el grupo de historia de la práctica pedagógica, lo aclaramos con usted, era el grupo de investigación que confluyeron en el movimiento pedagógico y cada uno de esos grupos de investigación realizo sus aportes ya que tenían una visión en común de reivindicar el oficio del maestro, pero desde diferentes perspectivas ¿cierto? eso fue lo que quedó claro en el último encuentro con el profesor Saldarriaga tuvimos en una de las sesiones del seminario.

Entonces con base en eso, que hemos hecho, Profe, nosotros desde nuestro proyecto pues inicialmente se planteó como campo del problema todo lo que el grupo de historia de la práctica pedagógica presenta respecto a la visión que tiene el maestro ¿cierto? En la línea de formación.

E1: si

ET1: Pudimos decantar la apología del saber sometido que planeta el grupo, también el aspecto o la categoría de saber pedagógico que nos permitió también poder entender esa parte del saber sometido, abordamos también el concepto de subjetividad desde diferentes autores

y también del, vuelvo y repito el de saber sometido como uno de los conceptos. Adicionalmente a eso se hizo una revisión historia de cómo se conformó el movimiento pedagógico, algunos antecedentes de ese movimiento pedagógico, incluso antecedentes tanto sociales, económicos, políticos, se hizo una revisión documental al respecto, y posterior a eso dentro de nuestra metodología planteamos, nosotros lo llamamos una carta de navegación que nos permitiera movernos, navegar y esto nos permitió precisamente hacer esta historicidad de lo que le acabo de comentar, y adicionalmente nos dio la oportunidad de escoger o mirar algunos textos de directamente el grupo de historia de la práctica pedagógica, como fue Epistemología y Pedagogía.

Nosotros tuvimos 3 conceptos lentes que fueron: La subjetividad del maestro, el movimiento pedagógico y la ley general, eso fue lo que nos permitió empezar para poder hacer el avance de los documentos que íbamos a analizar. Entonces el primero lo escogimos porque el libro nos aportó, nos aportaba a la constitución de grupo, nos daba muchas herramientas epistemológica frente a lo que el grupo plantea en aspectos como el saber pedagógico y a la práctica pedagógica del maestro. Después de hacer ese análisis colocamos el otro libro que fue a 30 años, de figuras contemporáneas a 30 años del grupo de historia de la pedagogía, porque consideramos que el libro da cuenta en cierta forma de lo que había pasado durante esos 30 años, ¿cierto? Otra visión que nos permitía hacer ese análisis, ese contraste, esa comparación entre lo que se planteaba.

A nivel legislativo, en esas herramientas dependiendo de lo que vimos, nos dio fundamentos para elegir, a nuestro modo de ver, son 3 textos en sí, inicialmente habíamos elegido Ley general de educación, Ley 715 y el Decreto 1278, porque consideramos que son los más concretos y más específicos referente al oficio del maestro, a la formación sobre todo, pero cuando empezamos a hacer la redacción nos dimos cuenta que tocaba abordar de cierta manera la constitución del 91, porque fue la que le dio el paso a la ley general para que se formara, entonces es un pequeño esbozo, pero el profe mirara lo que de lo estamos haciendo con los otros documentos.

Palabras más palabras menos ese es el bosquejo del trabajo que hemos hecho hasta el momento.

Entonces el ejercicio que queremos hacer hoy con usted profe, es precisamente plantear algunos cuestionamientos que consideramos nos van a aportar tanto al análisis, a la fundamentación, Como una problematización, O a la aclaración de ciertas dudas que probablemente se nos hayan escapado, que no hayamos logrado deporto, fácilmente visibilizar.

Entonces el profe quiere que empezamos a leer cuestionamientos, las preguntas.

E1: Miremos las preguntas. Si ustedes las elaboraron es por algo, porque tiene una intensidad cada pregunta.

ET2: Ok

Empecemos entonces con la primera, pues como lo dijimos y de acuerdo a la historicidad documental que hicimos de la conformación del movimiento pedagógico pudimos encontrar que el grupo de historia de la práctica pedagógica hizo parte de ese movimiento, entonces la pregunta en ese contexto dice:

Profesor, ¿Como integrante del grupo de historia de la práctica pedagógica, nos puede explicitar cual fue el objetivo de su conformación? ¿Cómo el grupo como tal? ¿Por qué surge ese grupo? ¿Que mueve para la conformación de ese grupo? ¿Qué intereses se dan para que ese grupo emergiera como grupo de investigación?

E1: Bueno, yo también en verdad les agradezco la invitación y la expectativa de poder aclararles algunas cosas en sus preguntas, en su investigación.

La primera parte es un poco anecdótica, la conformación del grupo, bueno yo la podría contar en dos planes, uno en el plano más personas, mas cotidiano, y otra como en el plano más político, un poco también con la distancia del tiempo.

Mi anécdota personal del contacto, en realidad primero con Olga Lucia Zuluaga, la creadora de toda esta conceptualización y de todo este proyecto de una construcción de una historia de la práctica pedagógica fue una especie de aza, digamos estaban buscando un monitor que estuviera estudiando historia.

En cartelito aparecía: trabajar en un proyecto de historia de la pedagogía, en ese momento no tenía muy claro la diferencia entre historia de la pedagogía e historia de la práctica pedagógica, la una era historia de la educación.

Entonces tuve contacto con esta profesora, lo primero que me dijo, bueno para participar aquí en esta convocatoria, tiene que escribir un texto de 3 páginas sobre, la relación entre el ver, el decir y el hacer según Foucault en la Arqueología del Saber. Yo estaba en 5 semestres de historia, tenía alguna formación en marxismo, pero este personaje nunca lo había trabajado, había oído hablar de él, pero nunca trabajado.

ET1: Eso le iba a preguntar ¿Si el profe había tenido algún contacto con Foucault?

E1: Estoy hablando de la Universidad de Antioquia, entre los años 75 y 80. El trabajo e Olga había arrancado en el año 75, y yo apenas en ese año entre a estudiar a la Universidad y el contacto con Olga fue más o menos en el 79, ósea que ella ya había desarrollado 3 textos que estaban poco a poco fundamentando su proyecto.

Foucault se escuchaba en algunos corredores, estamos hablando el año 75/76, realmente el boom de Foucault comenzó casi en el año 80, 79/80, con la publicación de vigilar y castigar, digamos ese fue el texto que disparó el boom de Foucault, pero Olga lucia y su esposo en ese

entonces Jesús Alberto Echeverry venían leyéndolo con un maestro de filosofía. Bueno me olvide, es un personaje muy interesante, un filósofo pionero en estas lecturas y que nos marcó mucho en su trabajo. Ella había escrito ya dos textos que se publicaron en mimeógrafo, se llamaron, el primero se llamaba Filosófica y pedagogía y el segundo se llamaba no recuerdo.

Bueno, Filosofía y Pedagogía era un primer ejercicio de lo que después se volvió muy famoso en el grupo, que ella denomino tematización, que era lectura de autores y técnicamente era hacer fichas de autores, ahora metodológicamente era leer esos autores y encontrar temáticas conductoras de sus temas. Entonces Filosofía y Pedagogía era una lectura de 5 temáticas fundamentales en 4 pedagogos clásicos, las temáticas eran el lenguaje, de esa si me acuerdo muy bien porque seguimos trabajado con ellas, el lenguaje, el conocimiento, el hombre o el sujeto, el hombre formal, y el saber o la selección del saber para formar al hombre.

Entonces que decían estos pedagogos sobre el lenguaje, es decir sobre las relaciones, bueno ahí esta Foucault, entre la relación entre las palabras y las cosas, cosas y palabras, ¿cómo conoce y como aprende el niño? ¿Quién es el hombre? ¿Cómo se va a formar el hombre? ¿Qué ideal de hombre tiene una sociedad?, y el saber ¿qué saberes selecciona este pedagogo? ¿La pedagogía? ¿cuál era la selección de saberes que debe pasar a la escuela para forma al hombre?, y ese primer ejercicio fue su primer libro, su folleto digamos, de pedagogía de historia, pero en ese momento Olga Lucia ,ya estaba consolidando su tesis acerca del carácter subalterno de la pedagogía y ella lo detecto en primer lugar en relación con la filosofía, es decir los grandes pedagogos venían de la filosofía, pero ¿por qué esos pedagogos no se leían y no formaban parte la formación cotidiana de lo a maestros en la facultades de educación?

El segundo texto se llamaba Gramática y Pedagogía, era un segundo informe de avance donde desarrollaba estas categorías como constitutivas de la estructura del saber pedagógico, y cuando yo llego en el año 79 más o menos, estaba a punto de sacar, salió en ese momento, un tercer texto Colombia y sus aproximación a su práctica pedagógica en el siglo 19, que es un texto que todavía sigue estando dictado en estencil, no hemos sido capaces en el grupo de darle una edición como merece, porque ese tercer libre, en realidad eran informes de avances de un proyecto que tenía con el CIED de la Universidad de Antioquia, Centro de Investigaciones Educativas, es el tercer libro ya, había salido después de haber hecho tematización de los pedagogos clásicos y de haber apuntalado, fortalecido, estas categorías de lectura como constitutivas de los conceptos, después ella, Olga va acuñar el concepto de horizonte conceptual de la pedagogía, este es digamos el primer contenido de ese horizonte conceptual, que se dice de la pedagogía sobre el lenguaje , sobre la forma de conocer, sobre el modo de ser del hombre y sobre los saberes apropiados para formarlo. Salto al archivo, es decir, se vino un tiempo para Bogotá e hizo unas primeras búsqueda en la biblioteca nacional sobre los manuales de enseñanza que se utilizaron en el siglo 19 y encontró los manuales de enseñanza mutua, el manual, el método de enseñanza mutua de Bell y Lancaster, que fue traído por el General Santander, para forma los primeros maestros y generalizar un primer sistema de enseñanza republicano, y luego encontró el manual de José María Triana,

que era una adaptación colombiana de ese manual de enseñanza mutua, mas unos de los elementos de la pedagogía pestalozziano1843, en la primera escuela normal, fundada en Colombia, en Bogotá en 1843 por Mariano Ospina Rodríguez.

Luego los manuales de enseñanza objetiva que usaron los liberales en 1870 cuando trajeron la primera misión alemana, de maestros alemanes, y en ese momento el método pestalozziano de 1870 se vuelve ya un método generalizado y nacional para el proyecto de construcción de una educación pública, una enseñanza primaria publica abierta a todo el pueblo y laica.

Entonces digamos que desde ese momento inicial aparece un dialogo en que se construye el pensamiento de Olga Lucia Zuluaga entre la filosofía, la pedagogía y la historia, y la historia como la manera de volver a reconstruir la tradición del pensamiento pedagógico que ya no existía en las facultades de educación.

ET2: ¿Desde esa época ya empezaron?

Bueno, yo creo que ahí hay un punto central hasta hoy y es reconstruyendo eso con una mirada retrospectiva ¿Porque llega Olga Lucia a este tipo de elaboración intelectual? Porque hay una experiencia concreta en su formación, la de ella y la de su esposo, que eran licenciados en filosofía e historia, había mayor filosofía, había menor historia, y cuando tienen que lanzarse a ejercer el magisterio se dan cuenta que todo lo que estudiaron en filosofía e historia, estudiaron a los grandes filósofos, estudiaron a los buenos historiadores, y cuando tenían que hacer eso en la escuela, en el colegio, en el aula, la cosa era muy distinta. Ellos no eran vistos ni como filósofos ni como historiadores, sino como profesores de historia y no producían conocimiento en filosofía e historia, aunque ellos ya venían escribiendo.

Entonces ellos mismo viven en carne propia la crisis del modelo de las facultades de educación que consisten exactamente en eso, formar maestros en unas disciplinas en las que después ellos no van a producir conocimiento, y tampoco las didácticas de esas disciplinas eran suficientes para convertirlos a ellos en intelectuales profesionales de la enseñanza de esas disciplinas, es decir, fue su propia Experiencia, El choque, La propia contradicción, la experiencia vivida en carne propia de esa contradicción entre toda la formación que les daba y después el hecho de que el ejercicio del oficio de maestro no correspondía a esa formación.

Ósea a formación era muy precaria en pedagogías, y didactas, en didácticas ¿sí?, la palabra pedagogía exista como un término secundario y la formación en las disciplinas les daba a ellos una visión muy fuerte del trabajo intelectual que no se compadecía con lo que se esperaba que fuera un maestro.

Eso por un lado, por otro lado es un ambiente político en las universidades públicas, muy fuerte en términos de todas las luchas sociales y de la formación marxista de todos los intelectuales y profesionales, es decir el marxismo era la ciencia oficial, o sino oficial, si la ciencia valida.

Claro, la única ciencia que se aceptaba además con credibilidad en términos de ciencias sociales y de filosofía, pero había un elemento en la universidad públicas.

La universidad de Antioquia, teníamos la universidad nacional, pero además toda la intelectualidad que se estaba formando en esas generaciones. Yo entre en el año 75, se abrió la carrera de historia, en la universidad de Antioquia y al de psicología, y una parte de los estudiantes, de mis compañeros que fueron a estudiar historia, fueron a hacerlo por orden de los grupos políticos De la militancia, Para darles formación teórica en ciencias sociales, entonces buena parte de las discusiones y de las charlas se tenían unas en las clases, pero la otra parte era en la vida de la universidad en las cafeterías, y obviamente las marchas, movilizaciones, asambleas estudiantiles, pero había también un elemento de tensión ahí con la formación de los maestros, y es que la teoría general marxista sobre la escuela era muy dura, era la escuela es caracterizada como un aparato ideológico del estado burgués que reproduce las desigualdades de la sociedad, y reproduce la ideología dominante y por tanto el maestro era visto como un idiota útil, como un reproductor de esa ideología, y eso entraba en contradicción con la movilización sindical de los maestros, por un lado el maestro tenía un empoderamiento político como asalariado, como trabajador del estado, como trabajador público y con una tradición ya de sindicalismo independiente, a partir de la formación de los sindicatos regionales y nacionales, la formación de ADE en Bogotá, de ADIDA en Antioquia, y FECODE de la nacional y un momento de mucha fuerza digamos, del movimiento sindical, entonces de un lado un empoderamiento político del maestro como sujeto de lucha salarial, y de reivindicaciones económicas.

Pero entonces Ponce y estos otros eran lectores de Althusser, de Moliere y todos esos decían la escuela es el lugar de reproducción de la sociedad capitalista, por lo tanto el maestro se veía acorralado, digamos al ser criticado, ser apreciado como un trabajador popular, como luchador sindical, pero de otro lado el reproductor de la ideología dominante y el vigilante, un poco el representante del estado frente a los niños, frente a la infancia, entonces era una situación de asfixia, escoger ser maestro en ese ambiente aspecto era tensionante, poco esperanzador, incluso ahora es un poco más duro porque ni siquiera la idea, el marxismo daba una ida, un proyecto de vida digamos, vamos a luchar, esto tiene sentido luchar por una sociedad distinta ¿sí? y así seamos maestros y estemos en este lugar de reproducción del sistema, digamos nosotros nos salimos por el lado de la lucha política, entonces habían decisiones.

Entonces lo que logra hacer Olga Lucia y entra también su esposo Alberto que venía de la militancia política con estos grupos de izquierda, leyendo sobre todo a Gramsci, un autor marxista que ayuda mucho a entender el rol de los intelectuales.

ET1: El habla de la formación de los intelectuales no?

Sí. Si, y digamos es la visión marxista menos determinista, menos negativa respecto del rol de la escuela y el maestro y una reivindicación del pensamiento popular diciendo todos podemos ser intelectuales ¿sí? Entonces eso por un lado, pero entonces faltaba un eslabón en la cadena, y eso fue lo que logro en mi modo, de ver un modo visionario Olga Lucia, a reencontrarse con la obra de Foucault, no el Foucault de vigilar y castigar, de hecho todavía no había aparecido el libro de vigilar y castigar, ese aparece unos añitos después, el que ella lee es el Foucault más difícil pero el más fundamental, que es el Foucault de las palabras y las cosas, que es digamos la arqueología de las ciencias humanas, ósea es una historia crítica de los conceptos que constituyeron las ciencias humanas y la arqueología del saber, que es el método para hacer esa deconstrucción y reconstrucción de los saberes y en ese momento entonces Olga Lucia encuentra digamos esa gran pista que es la que ustedes mencionaron hace un momento que es, si la posición precaria del maestro en la sociedad tiene que ver, se puede explicar sociológicamente, porque es un trabajador asalariado, es un asalariado que no es un obrero manual, sino intelectual, pero sigue siendo un obrero, porque es un empleado de las clases altas para que se ocupe de los hijos, bueno queda muy esquemática esa definición, porque las clases sociales eran muchos más complejas, habían hijos de los obreros, de las clases medias, etc. Pero la chispa entonces fue, no es simplemente una razón sociológica la causante de la condición precaria del maestro, hay un razón y ese término lo aporte Foucault, una razón epistémica, una razón de la jerarquía de los saberes que hace que la pedagogía en relación al conjunto de las ciencias, ocupe un lugar de instrumento, por lo tanto el maestro tampoco será reconocido como un intelectual, sino como un aplicador de técnicas, y eso la hizo además agarrarse con los otros teóricos de la escuela porque ya esto no era una visión de la escuela condenada a ser un simple apartado de reproducción del sistema capitalista, sino que ya mostraba la escuela como un espacio de luchas

Luchas por los saberes y el primer lugar la recuperando del saber del maestro que ni siquiera se sabía que era.

ET2: Muy interesante profe, ese recuento, estamos hablando de los años 75 y 80

ET2: Veo que dentro de eso que el profeso esta mencionando de la tensión política y de la tensión de esa área y toda en la que se encontraban los maestros en esa época, y segundo que nosotros logramos revisar vimos que conjuntamente en ese mismo periodo de tiempo es que se empieza a gestar ese movimiento pedagógico ¿cierto?, imagino y de acuerdo a lo que hemos leído y con base en todas esas situaciones que usted acaba de mencionar pues como que empieza a ver esos puntos de encuentro como de esas necesidades exactamente, usted lo acaba de mencionar por un lado esta al tensión del sindicato, por reivindicar sus derechos como sujeto público, pero por el otro también estaba la necesidad del maestro también sentirse como intelectual ¿cierto?

En ese caso cuando la profesora Olga Lucia, gesta ese grupo de investigación, ¿ como es la participación de ese grupo de investigación en el movimiento?, O como se fue dando ese enlace.

E1: Bueno, falta un último elemento en la constitución del grupo y es la historia. La teoría de encontrar en esa jerarquización de los saberes la causa del des estatuto subalterno del maestro no fue suficiente para Olga Lucia, sino que también a la luz de Foucault se dio cuenta que la reconstrucción del saber pedagógico no se podía hacer solamente como una enunciado teórico, sino que al rastrearlo en los documentos históricos donde la pedagogía había quedado consignada, eso funcionaba como un laboratorio para volver a reconstituir el bagaje conceptual pedagógico de los maestros, la formación de los maestros, porque en las facultades de educación se haya abandonado al enseñanza, había solo un curso de ideas pedagógicas que era un barniz, un recorrido de esos.

Y porque en la tradición de las normales había unos cursos de filosofía de la educación, y de historia de la educación, que habían estado en manos de autores muy godos y que hacían una especie como de museo: las ideas Pestalozzi, las ideas de Rousseau, o los pedagogos colombiano, era puro manual escolar, así como un barniz que Aristóteles que así, unas cosas que uno estudia y al semestre siguiente se le olvidan en eso había quedado convertida la historia de las ideas pedagógicas y entonces reconstruir ese archivo en el doble sentido que eran documentos históricos, pero archivo también en el sentido de volver a leer en la actualidad la tradición del pensamiento pedagógico como proceso de formación le faltaba exactamente ese trabajo histórico y había que hacerlo, había que hacerlo al mismo tiempo, tomando los pedagogos occidentales y al mismo tiempo la experiencia colombiana, ósea entender que había pasado con el método Lancasteriano aquí, con Pestalozziano, si había todavía tradición Pestalozzianas en nuestras escuelas que pasaba con la pedagogía católica, que había hecho la pedagogía católica en relación con otro tipo de pedagógicas, que pasa con la escuela nueva, y las pedagogías experimentales. Todo eso estaba virgen digamos, y ahí fue Olga que recluto algunos viejos amigos, conocidos de épocas relativamente cercanas de su formación, gente que había vivido aquí en Antioquia, y que ya eran profesores, habían empezado a ser profesores en la Universidad Nacional de Bogotá, en la Pedagógica, esta Estela Restrepo de Martínez, Alberto Martínez Boom

Bueno, Alberto Martínez, Estela Restrepo, su esposo Alberto Echeverry fueron ellos 3 digamos como mayor, y ya habían empezado a formar una primera generación de monitores, de semillero, todavía en esa época se le llamaba semillero, pero eran los monitores. Estudiantes también de las licenciaturas, que encarretaron con eso y ellos hicieron el primer levantamiento de fichas de estos autores, de estos pedagogos, ahí llego yo, y en ese momento Colciencias le acababa de aprobar el primer bloque del proyecto que era hacer el levantamiento de la pedagogía en el siglo 19, y para eso había que irse a Bogotá a trabajar durante 2 años en la biblioteca nacional y esa fue digamos la financiación que permitió entonces venimos a Bogotá, conectarnos con los historiadores que había encarretado Olga

Lucia, estaba también Renán Silva, en la Pedagógica, Renán Silva y Alberto Martínez, en al Nacional Estela Restrepo y de la de Antioquia venían Olga Lucia y Alberto y yo como asistente de ellos dos, y los otros muchachos eran Humberto Quiceno de la Universidad del Valle y otras personas que después ya no siguieron tanto en el proyecto y tomaron otros caminos, de esa generación Humberto Quiceno el primer monitor que ella formo.

Paralelamente se estaba formando otros grupos en toras universidades, o en las mismas, en la de Antioquia, en al Nacional, curiosamente con preocupaciones parecidas, aunque con enfoques y metodologías muy diferente, ustedes ya sabes por ejemplo el grupo Federici, El Vasco, en ese momento padre vasco, con matemáticas, bueno Eloísa Vasco y también otros grupos de maestros de base, digamos haciendo trabajo en lenguaje, matemáticas, me acuerdo del anillo matemático.

Ahora el eslabón es un poco los grupos de izquierda y FECODE, digamos ADE.

Claro, ósea hay un momento crítico al mismo tiempo de auge y crítico de FECODE, hay un libro que ustedes pueden consultar que se llama 30 años del movimiento pedagógico, editado por Hernán Suarez, y entonces están Hernán Suarez como editor de la revista educación y cultura y FECODE lanza los CEIC, hay una crisis interna en FECODE, entre el ala sindical, Radical y tradicional y burocrática, digámoslo, y un nuevo grupo de maestros, que también plantean la cosa de que no solamente las reivindicaciones son estrictamente económicas y sindicales, sino intelectuales como trabajadores de la cultura, del conocimiento, y surge una convergencia yo diría que única en la historia del país, entre profesores universitarios, no se ha vuelto a ver digamos de esa manera.

Pero en otro plano, por la necesidad de pensar las políticas públicas, Pero no desde lo pedagógico es cierto Invitan intelectuales para que compartan sus estudios.

Esto fue digamos una especie de unión digamos muy inspirada en ese ideal Gramsciano de conectar los intelectuales especializados con los intelectuales de base.

Y los maestros eran parte esencial de los intelectuales de base, y los grupos de investigación además aunque Colciencias empezó a financiar eso, no era la idea actual de llenar puntajes y producir publicaciones, en revistas indexadas, si era el inicio de esa política ,pero digamos había una visión mucho más flexible y una política cultura digamos de construcción.

Entonces Colciencias le apoyo a Olga Lucia y el grupo todo el proyecto, apenas empezó a coger fuerza y que la gente se encarrataba y se formaban estudiantes, y se empezaron a formar libros, y se participaba los debates. Había también en Colciencias intelectuales encarrutados con ese proyecto, no eran meramente burócratas, me acuerdo de Álvaro Pantoja, de Miriam Henao, de Plata. Entonces era también una generación con la perspectiva de la idea cultural, política cultural, a forjar también muy...y claro ahí se mezclaban discurso de todas las clases, digamos los discursos más maoístas sobre la construcción de una ciencia propia, una cultura

científica y de masas, una universidad y una educación pública al servicio del pueblo gratuita etc., todas esas consignas juntas y el trabajo de los académicos en la investigación.

En el momento, entonces por educación y cultura la revista FECODE se convirtió en el órgano oficial digamos de todas esas expresiones, los grupos empezaron a escribir ahí, los maestros también y también se empezaron experiencias.

los CEIC se volvieron como en el organismo de FECODE para potenciar digamos la investigación educativa y pedagógica, pero los CEIC fueron tomando como una dinámica propia y también hay que decir para abreviar esa parte de la historia que también fue Fecode y la crisis de los SEID, la que en un momento determinado bloqueo al movimiento pedagógico, 10 años después, el primer congreso pedagógico si mal no estoy fue en el 82 en Bucaramanga, pero pues ya venía trabada por acciones, cuando Fecode lanza el movimiento pedagógico. El padre Vasco decía, bueno ya es el ex padre Vasco, decía en estos días acordándose de esas épocas que por un lado estuvo el movimiento sindical Fecode, pero muchas ONGS con trabajo popular y buena parte de ellas, Por ejemplo servicio social, Servicio colombiano social donde estaba una paisa que se llamaba.....

Y muchas tensiones entre, los de las líneas radicales de la educación popular que no creían en la escuela y que el trabajo era más Como era.. Aida Vásquez, todos estos de la relación educativa, fue una línea fuerte que era contra la escuela, que había que destituir la escuela Ivanivich.

Era un momento de ebullición de todas las teorías pedagógicas y políticas sobre la escuela y puso a todo el mundo en comunicación digamos.

Y también hubo muchas experiencias aisladas

Yo creo que todavía hace falta una buena investigación sobre el movimiento pedagógico, porque por un lado hay toda esta gran movilización, de investigadores universitarios, una convergencia entre investigadores universitarios, ONGS de distintos pelambres, como se decía en la época.

Fue una época también, donde empezaron las agencias de cooperación y desarrollo, con una fuerza impresionante, unida a eso, porque a pesar de las comunidades de los menonitas, también estaba tierra de hombres, pan para el mundo, todos ellos vinieron a financiar proyectos educativos para el tercer mundo.

Tanto digamos de los organismos internacionales, multinacional, como de las agencias de cooperación internación progresistas, suecas, suecos, noruegos, alemanes, los obispos alemanes.

Eran los ecos de la revolución cubana, de la ebullición, del tercer mundo, unís digamos a impedir la revolución, estaba fresca la experiencia de Camilo Torres, y de Medellín, la

conferencia de Medellín, la conferencia episcopal del 68, estamos hablando de los 80, pero digamos era un caldo de cultivo que venía desde hace unos años en trabajos de educación popular.

Los Claretianos, y estos que murieron, nacieron desde esa época con ese movimiento, trabajo popular dirigido por religiosos pero con opción de la teología de la liberación, los Golcondas, lo que pasa es que nos estamos yendo a los 70s, pero en realidad fue el caldo de cultivo de todo esos movimiento, las lecturas de Paulo Freire, la pedagogía del oprimido.

ET1: Profe, profe, y como el grupo de la historia se adhiere al movimiento pedagógico?

E1: Pues como les contaba, el órgano era la revista Educación y Cultura, ahí escribíamos, bueno yo nunca escribí en Educación y Cultura, Alberto Echeverry, Olga Lucia, ahí están todos. Antanas Mockus, Humberto Quiceno, Martínez, Estela, Restrepo, Vasco, todos escribían ahí y digamos eran textos que salían de las discusiones conjuntas, no eran simplemente mandar artículos a una revista a ver si se lo publicaban, sino que salía de la reuniones de trabajo de todos los grupos con grupos de maestros y con los dirigentes del Fecode, con los del movimiento pedagógico sobre todo.

Y eran los artículos como de referencia para la parte sindical pedagógica, en esa época se formaban los SEIS o los movimientos pedagógicos en cada sindicato regional y entonces así nacen la Milla Matemática, el grupo de lenguaje, ósea lo que ellos escribían, ellos eran nuestra voz para los maestros que entramos a ser parte, de la parte, que eso ya no es tan fuerte, primero la parte sindical tenía como zona sindical y zona pedagógica.

Y entonces nos invitaban, financiaban talleres, eventos,. Yo todavía tengo una anécdota de primiparo estamos ahí medio estrenándonos el trabajo político con los grupos de maestros y hubo un encuentro en el lago calima en Cali, en unas instalación creo que de CAFA o algo así, fue un taller como de 3 días con maestros y yo me acuerdo que un amigo y yo que estábamos trabajando, empezamos a trabajar en el año 85, arrancamos con el proyecto que terminaría con la escritura del libro Mirar la Infancia, y para abreviar el cuento les pusimos a los maestros por la tarde un taller con un texto de Foucault sobre la prisión, y les dijimos, bueno donde encuentren prisión pongan escuela y vean a ver qué resultado da.. claro los maestros hicieron la tarea juiciosos y cuando terminaron el textos, quedaron aburridos, y nosotros, no, pero como así que hicimos no pero como así que eso de la prisión, que el niño el prisionero, que el maestro el guardia, que yo no sé qué, que vea y nosotros, pero....justamente todo lo contrario de la idea de lo pedagógico como liberador, cogiendo la cosa como escuela y prisión era fatal, entonces después pagamos la bisoñada pues porque dijimos, no, esto no puede ser este lado y todo y ahí hicimos un buen aprendizaje, pero ese tipo de cosas nos iban pasando en esas dinámicas de ir a visitar escuelas, hacer talleres, dictar charlas y las publicaciones. Yo digo que todavía falta una investigación fuerte sobre el

movimiento pedagógico, porque hay algo muy curioso, y es que parece que no se produjo pedagogía, era movimiento pedagógico.

Como expediciones, Pues había experiencia en algunas escuelas específicas, esa de filo de hambre en Neiva., Filo de Hambre, salieron muchos libros, esa otra que se llamaba, la de Aipe. Y los famosos maestros de Ubaté.

Entonces se iban volviendo como sitios de referencia, los íbamos a visitar, llevábamos talleres y eso, pero yo digo que hay un grupo que hizo el CEPEX donde, cuando hablaban de unos encuentros de experiencia pedagógica alternativa, que llamaban ellos, que eran las que.....en el movimiento que tiene el listado toda la experiencia que en Colombia, sería como por la época de los 80, de colegios.

Que yo les regale una ICEPEX que era como la escuela como proyecto pedagógico alternativo, algo así, el CEPEX estaba en esos seminarios, ósea unido a ellos el CEPEX también canalizaba. Todas esas ONGS como el CINEP; el CEPEX, Dimensión Educativa, hacían seminarios de formación que canalizaban todas esas experiencias también del movimiento, dentro de esas venían ...ah yo conocí a Antanas fue en un seminario de ICEPEX, cuando hizo todas sus charlas sobre la teorización de la educación, eso fue hace, le estoy hablando del 80...82...83, si claro. Ellos llevaban anualmente conferencistas, creo que fue Alberto Martínez, ósea llevaban conferencias de los grupos más significa, de todos los que producían en Educación y Cultura, de las fuerzas que se movían y se canalizaban a través e Educación y Cultura , pero también estaba el congreso pedagógico que también canalizo como experiencia de todos ustedes, además vinieron, ya empezaron a traer experiencias internacionales, entonces venia gente de otros países en esos encuentros, pero ahí aparecía toda esa

ET1: Profe ¿Por qué usted dice que el movimiento no fue pedagógico?

E1: Porque si lo vemos en términos de...., haber yo creo que hubo experiencias localizadas en escuelas, la expedición pedagógicas, pero yo creo que hablamos mucho del saber pedagógico como saber del maestro, pero producción de pedagogía yo creo que todavía la estamos debiendo, o sea no hubo por ejemplo:

Hubo cosas, digamos movilizo mucho los digamos, potencio mucho a los maestros como para trabajar en equipo, como para lecturas, pero que se hubiese construido una pedagogía, digamos que se dijo sobre...aunque hay artículos sobre eso, didáctica de la ciencia...pues es una hipótesis personal, pero yo siento que al mirar el balance de lo que se produjo no hubo, y además porque fueron 10 años, y a los 10 años abruptamente se cortó. Claramente FECODE paro la cosa, hubo una división interna política, se clausuró de alguna manea los CEID, no se clausuraron del todo, pero se les recorto todo el espacio que les venían dando y volvió el área más burocrática, mas sindicalista a tomar digamos la dirección de la cosa y entonces el motor ceso, producción intelectual yo diría que quedo bastante frenado y pedagogía como

tal, como dicen ahora los muchachos la pedagogía como tal, no se produjo, a ver que ahí por ejemplo enseñanza de las ciencias sociales o de la filosofía, bueno claro hay cosas en matemáticas.

ET2: Los que somos normalistas nos daban durante un año nos daban todas las didácticas y yo siempre pregunte esas didácticas de donde salieron, o sea a uno le dieron didáctica de la matemática, español, sociales y obviamente cuando tu veías eso, hacías la práctica tenías que seguir esos pasos, diferente eran los pasos de la matemática a dictar una clase de sociales. Esas didácticas por ejemplo que daban en las normales en esa época, fundamentación pedagógica se llamaba la materia, fundamentos pedagógicos, ¿entonces de donde aparece ahorita que usted dice que no, o eso venían de...

E1: En efecto uno de los conceptos que se lanzo fue el de practica pedagógica y si ustedes van a recoger hoy opiniones, preguntar, hacer encuesta ¿usted que entiende por practica pedagógica?, cada uno tiene una definición distinta, y bueno eso está bien, pero significa un poco que no hubo tiempo de madurar consensos y líneas que permitiera decir, bueno tenemos...hay 5 nociones de practica pedagógica en debate en el campo, sino que realmente se aterrizó, ahora no solamente es por el efecto interno del movimiento pedagógico, sino por las condiciones de la contra reforma educativa y pues sobre la ley me gustaría decir una cosa, la ley 115, desde el punto de vista sindical si esta...porque está en una de las preguntas.

ET2: Dice que, según lo hemos revisado, uno de los mayores logros, por mencionar el mayor logro del movimiento pedagógico, fue la formulación de la ley general de educación, se le atribuye, y en el libro que recomendó el profe Saldarriaga, Abel lo manifiesta, que uno de los logros del movimiento pedagógico fue la ley general de educación, entonces la pregunta refiere...¿considera usted que como integrante del grupo de historia de la practica en alguna parte de dicha ley, el concepto que tiene de maestro fue permeado y quedo ahí implícito o explícito dentro de esa ley, dentro de su formulación?

E1: Yo creo que no, ha habido una mitificación de la ley 115, en retrospectiva, porque digamos lo que ha venido después ha sido muy duro y la ley 115 si fue efectivamente un momento culminante en el curso de la negociación entre el sindicato y el estado, y en ese sentido los sindicalistas tienen razón en que la ley fue una...puede decir que se arrebataron ciertas conquistas a la concepción estrictamente liberal de la educación, pero justamente porque fue una negociación hay cosas que quedaron como ambivalentes, y si uno mira en detalle, en esos días que estábamos haciendo un seguimiento del problema, del asunto de la profesionalización de los no docentes, estábamos viendo en estos días a donde se remonta la primera brecha de la ley, ¿en qué ley se permite por primera vez que profesionales no docentes ejerzan, entren en el escalafón? Pues Es la ley 115 que abre la brecha, Por ese lado no se puede decir que la ley 115 haya sido el lugar donde la concepción del maestro como portador y productor de saber pedagógico haya quedado consignada,

ET2: Aunque Si, en esa parte específicamente los fines de la educación habla, de que el maestro, lo que tiene que ver con la formación del maestro, se propende, porque el maestro sea un maestro analítico, reflexivo intelectual e investigador, eso lo plantea la ley en uno de sus, entonces en ese sentido de acuerdo a lo que el grupo de historia. Hay varias divisiones de maestros

E1: Claro, porque como todo texto es un texto negociado, digamos en la declaración de principios, en la formulación de intensiones hay ese reconocimiento, pero que uno podría decir que no es tan alejado de otras leyes anteriores más conservadoras que siempre hacían un elogio del maestro como el depositario del trabajo o digno en la formación de ciudadano, pero por eso quería consultar una archivo que no alcance a traer ahorita, se me olvida si hay un decreto posteriores, que yo no sé si Rafael recuerda. Que es el que declara el saber pedagógico como saber fundante. El 272 del 98.

Ese es el decreto que valdría la pena ubicarlo que es derivado de la ley, pero que está centrado.

Ósea para contestar técnicamente la pregunta, yo diría la concepción del maestro y de la pedagógica como saber estructural de fundante, del oficio del maestro explícitamente como la del grupo si quedo consignada en la ley, pero no es la ley, se llegó a impactar la ley, pero no fue la ley 115, sino este decreto, de reestructuración de las escuelas normales, cuando las declaran escuelas normales superiores porque puede desarrollar los cuatro núcleos del saber, porque el dispositivo formativo comprensivo debe ser el que medie

Entonces ese sería como el proceso, digamos. Como concepción del maestro. El de La pedagogía como saber fundante. De la formación del maestro. Uno que escribió también los núcleos del saber en el dispositivo formativo comprensivo.

Aquí está, “el movimiento por el saber pedagógico culminó en que el Ministerio de Educación determinó con el decreto 3012 del 97 por el cual se da disposiciones para la reestructuración de las escuelas Normales

Que afirma que la pedagogía sería la disciplina fundante en la formación de maestros y que dicha formación debe ser organizada a través de núcleos del saber pedagógico, sin embargo la idea de un saber fundante fue eliminada por el decreto 1278 del 2002. El nuevo estatuto profesional docente sin el cual no se requiere cursar estudios de licenciatura pero el maestro debe permanecer.

Además que el 3012 establece la pedagogía como ser fundante del saber pedagógico y además ve la necesidad de que para poder ser maestro habría que acarrear procesos de investigación, Entonces por lo tanto habría que transcribirse a procesos de educación de las universidades, tratar de hacer un convenio entre universidades y de escuela normal.

Primer esbozo del movimiento pedagógico. Fue un borrador que hicimos por allá con Stephen Ball. Por la Micro política en la escuela, habló.

ET2: Bueno profe, tenemos otra preguntita que dice, para el grupo ¿Qué significado tiene la expresión “el maestro cumple una función instrumental” ya que en varios de los textos Aura Lucía Zuluaga insiste con esa expresión?

E1: Bueno, yo creo que ya está básicamente contestada en la idea de esa jerarquía de los saberes de la relación que establecen los saberes científicos para ser enseñados en la escuela y el maestro, de pronto la expresión “cumple” habría que entenderla no en el sentido de que eso tenga que ser así, que el maestro cumpla una función instrumental podría ser entendido como una especie de afirmación necesaria de lo que tendría que hacer el maestro y no, ahí el cumple es la constatación de un estado, de una situación que es transformable. Y que se le asigna en un momento dado.

Aunque sigue siendo lamentablemente así y que no sabemos cuánto tiempo más nos va a tomar el replantearla porque con la desprofesionalización y con la multiplicación de las relaciones supuestamente pedagógicas en el mercado, el coaching y todas esas cosas que crean funciones paralelas a las del maestro, que son facilitadores, que son cuidadores, que son agentes educativos, que son una serie de funciones que no exigen formación en el saber fundante, esa condición instrumental se va multiplicando porque van a seguir necesitando gente con poca formación que cumpla funciones educativas muy técnicas, muy específicas y la formación pedagógica va a quedar siendo una mercancía de lujo por allá para los poquitos.

ET2: seguiría teniendo en una categoría del programa que se llama saber subversivo.

E1: Los maestros se oponen a esos exámenes por dos lados, uno por que siempre ha habido una oposición de los maestros a dejarse evaluar. Son como sanción.

Y esto tiene tanto de largo como de ancho por que igual los maestros evalúan a sus estudiantes, ¿cómo es que no se van a hacer evaluar? Y pero eso siempre han sido unos instrumentos políticos muy complicados y entonces otra posición que algunos los aceptan a nivel del conocimiento y dicen bueno, listo, que nos evalúen el conocimiento, si enseñamos pues sabemos enseñar, pero finalmente es también un mecanismo económico de tantos pasaros pero no a tantos se les va a dar el acenso tampoco es una garantía laboral de usted pasó el examen y entonces automáticamente tiene el acenso y el salario, entonces todavía sigue mediando esa cosa oscura de que hay políticas y politiquerías en el manejo de los resultados de esos exámenes.

Pues paradójicamente podría ser un lugar de reconocimiento del saber pedagógico como un saber que otro profesional no puede sustituir.

Con un buen diseño unas buenas pruebas pedagógicas podrían ser un lugar de fortalecimiento de la profesión docente pues porque podría ser un lugar de que aquí sí le preguntamos por lo que se necesita y le preguntamos por su experiencia.

Pero sí el discurso es minoritario, no lo he oído casi, digamos la posibilidad de utilizar ese examen como un lugar de identificación profesional sino que ha sido más bien criticado como un mecanismo de regulación económica de la escalafón.

ET2: Quedaría la seis que dice la segunda fundamentación epistemológica cómo considera usted que se han transformado las prácticas pedagógicas actualmente, según esa fundamentación que el grupo tiene frente al saber pedagógico, frente al lugar que debe tener el maestro usted considera que las prácticas pedagógicas que actualmente nosotros los maestros realizamos o lo que ustedes plantearon desde su formación con la trayectoria que tiene el grupo consideran que esas prácticas pedagógicas que actualmente se realizan se han transformado ya sea para un sentido positivo o lo contrario, para posicionarlos como intelectuales o todo lo contrario seguimos realizando lo mismo para quedarnos...

E1: Es una pregunta muy optimista. Bueno, como Poncio Pilatos te devuelvo la pregunta ¿qué entienden por prácticas pedagógicas?

ET2: Primero que todo la práctica pedagógica... ¿La práctica pedagógica o las prácticas pedagógicas? ¿En singular o en plural?.

Frente a lo que el maestro constantemente con los estudiantes hace en el salón, en los diferentes espacios institucionales, si eso ha logrado esa concepción que tiene el maestro o que ha realizado las mismas facultades de educación y dependiendo de los estudios que haya tenido por ejemplo ya sea doctorado o maestría o especialización, si esa fundamentación sí ha logrado permear y ha hecho transformar esas prácticas de los maestros frente a su grupo de estudiantes para que ellos tengan otra concepción, otra proyección de vida, qué se yo.

ET1: Es que tú estás mirando las prácticas desde el qué hacer general, la práctica es lo que nos ha llevado a desempeñar nuestro rol como docente, rol de maestro, me acuerdo del profesor, lo que me ha hecho a mí mujer es una práctica, entonces en este caso la práctica es lo que me ha hecho como maestra, como docente, entonces esa sería como la diferencia entre las prácticas y la práctica.

E1: No, eso es muy fuerte y es muy difícil, es muy complejo de entender, pero entenderlo da mucha fuerza y por eso les decía, el grupo de la práctica pedagógica lanzó el concepto de práctica pedagógica justamente para oponerse a la definición de prácticas pedagógicas como lo que hace el maestro porque cuando tú defines las prácticas pedagógicas como lo que hace el maestro le vuelves a dar una definición instrumental, allá metido en el aula o en la escuela lo que hace pues eso es lo que hace, o sea, lo que hace es como el ama de casa que cocina, “y su mamá qué hace –no, cocina.” O “y su mamá que hace –pues ser mamá” no, eso ya no

es hacer cosas en la cocina, usando la metáfora esa fue la pelea con el movimiento pedagógico, desde el movimiento pedagógico. Las prácticas pedagógicas no son la cantidad de cosas que se hacen en el aula porque por ese camino cualquiera que haga cosas en el aula es maestro digamos que es lo que estamos diciendo ahora que está pasando, cualquiera que agarre un grupo de gente y haga cosas, un instructor del SENA, con el respeto que se merecen, en este momento ha sido muy álgido en los colegios, los agentes educativos desde ICBF y todo eso, entonces por eso como asunto polémico y crítico la noción de práctica pedagógica en singular para decir práctica pedagógica no es sólo lo que el maestro hace en el aula sino que es un conjunto de relaciones sociales que van dijéramos desde los más macro, lo más global, o sea las políticas internacionales para la educación hasta el gesto pedagógico de aula y entre lo más macro y el gesto pedagógico de aula hay un montón de cosas que todas ellas están atravesando una parte del hacer del maestro y no solamente el hacer del aula, eso ha sido súper difícil de no verle la cara.

Esa práctica viene siendo la relación entre el poder con diferentes prácticas, como la constitución de la institución sujeto y poder, el saber viene siendo lo que conforma esa práctica pedagógica constitutiva del maestro.

O sea, que es una cosa muy compleja digamos hablar de la práctica pedagógica es hablar digamos de un montón de capas que se inter penetran de modos muy complejos y entonces responder a esa pregunta sí es simplemente decir que han cambiado las cosas que se hacen en el aula, uno puede decir que sí, así como puede decir que no, uno puede decir no, la escuela sigue siendo la misma del siglo XXVII porque siguen habiendo los mismos salones

La política del encierro. Se sigue calificando los mismos valores y sigue siendo la misma escuela que edificio un convenio por allá en el siglo XXVII.

Entonces ahí vuelve a surgir la pregunta que el ejercicio de la formación de maestros que es lo que obligatoriamente va a ser una línea de la práctica pedagógica, claro, tiene que serlo para mi concepto, entonces sí vale revisar si definitivamente esa formación de maestros en las facultades de educación están apuntando a esa transformación de la práctica pedagógica del maestro o todo lo contrario, seguimos con la misma línea de formación por tal razón y se sigue como repitiendo todo el foco.

La cosa es tan grave que lo que se aprende en las facultades de formación no tiene casi nada que ver con lo que pasa en la escuela, no sólo se hace, sino que pasa.

ET1: Yo diría que no tiene casi nada no, no tiene nada. Ahí vuelve la misma inquietud con lo que Olga Lucía originó, yo lo tomaba como experiencia propia mía porque yo soy licenciada en matemáticas y física, que toda mi carrera fue matemática, física demostrativa, que tenía que hacer demostraciones, que tenía que resolver problemas y la experiencia pedagógica fue los dos últimos semestres y fue una práctica de ir a salir ya al campo con los estudiantes.

E1: Es que la práctica tiene ese sentido así, todo lo que se hizo en la carrera, solamente los dos últimos semestres fue dictar una clase, desde ahí ya algo que se rompe.

Que es lo que usted decía, llegar a la escuela, llegar al colegio y mirar que, caramba todas esas demostraciones que yo hice, tanto que me trasnoché que me rompí el coco trabajando esto y no se aplica absolutamente nada de eso que yo hice en mi quehacer diario con los estudiantes, o sea la experiencia ha sido muy diferente y pues en buena hora caí en la maestría.

El problema bonito comienza ahí, uno puede constatar eso y decir pailas no hay nada que hacer, las facultades de educación están en la olla por un lado, y las escuelas están en la olla por otro lado y uno está ahí en la mitad del enredo y qué, no hay nada que hacer o qué, por eso la noción de práctica pedagógica va de la mano con la noción de saber pedagógico, si eso pasa, si lo que ocurre en las facultades de educación no es lo que ocurre en la escuela, solamente teniendo una concepción compleja de lo que es práctica pedagógica uno puede abordar ese tema sin suicidarse, o sea entenderlo como un fenómeno estructural donde uno como maestro con una noción distinta de saber pedagógico, si tú sigues teniendo la noción de saber instrumental frito porque entonces lo que me enseñaron en la facultad no se aplica en la escuela y usted qué hace, aprender unos trucos cotidianos en la escuela, ver lo que se hace ahí, hacer lo que hacen los colegas y eso es lo que introduce el carácter instrumental de la pedagogía, pero sí hay maestros que se forman y dicen vea lo que pasa aquí, vea lo que enseñan las facultades de educación y lo que aprendimos es perdido, o sea solamente abstracto, aprendimos filosofía, aprendimos política, listo y bueno qué pasa en la escuela, algo que eso no funciona aquí, pero entonces ¿por qué? ¿Cuál es la naturaleza de la escuela que hace que de aquí a acá haya una brecha, y entonces empezar a producir saber pedagógico sobre eso permite entender eso como un asunto estructural y no solamente una trampa en la que cayeron ingenuamente los que fueron a estudiar en la facultad de educación. Algo de lo que se estudia en la facultad de educación tiene que funcionar en la escuela pero eso lo tiene que propiciar un tipo de maestro reflexivo que digamos ve la vaina con distancia y dice espere un momentico aquí hay una esquizofrenia, entonces nos toca aceptar esto así o cuáles son los hilos complejos de la práctica pedagógica que explican conexiones entre la universidad, la secundaria y la primaria y porqué hay esos distintos niveles de ejercicios de la pedagogía y cómo existen los saberes allá y cómo podemos pensar en la matemática entre esto y esto, pero eso era lo que no se enseñaba en las facultades de educación lo que hay que hacer es que en alguna parte de las facultades de educación o de las instituciones formadoras de docentes haya un lugar para pensar el salto entre una y la otra y entender qué es lo que pasa en ese salto que no es reflexivo, exacto y si eso pasa la gente que está en la escuela tampoco se va a sentir completamente coartada de lo que aprendió, va por ahí como la cosa.

Lo instrumental está ahí en el saber, entonces si tú le sigues dando al maestro instrumentos, solamente instrumentos pues lo sigues instrumentalizando, o sea si no cambias la relación del maestro con los instrumentos entonces la respuesta sería a la pregunta el indicador para

determinar cambios en lo que llamaste las prácticas pedagógicas porque nosotros lo llamamos la práctica pedagógica desde el punto de vista del trabajo de grupo sería todo aquello que modifique la relación instrumental del maestro con su saber y con sus instrumentos sino la transformación de la práctica pedagógica y eso puede ocurrir en cosas muy chiquiticas o en cosas más notorias más significativas digamos la producción de escritura de los maestros por ejemplo, la escritura puede ser una escritura repetitiva de producir formatos que la dirección de la institución no está solicitando o puede ser un diseño curricular propio y ahí está la diferencia y parecería no notarse o llenar un formato o hacerlo con un itinerario propio digamos, desde esas cosas digamos hasta movimientos políticos más amplios es que desde esas ideas de las prácticas pedagógicas está un poco lo de la innovación, de ha innovado, han innovado los maestros, a veces volver a hacer ese maestro tradicional resulta mucho más innovador paradójicamente. Como los maestros viejos que sabían latín y filología y contados estudiantes de Grecia y de Roma y eso, y hay maestros que tenían una relación mucho más creativa con su conocimiento.

También una cosa que también frente a la pregunta de Herver, hacer un reconocimiento frente a la historicidad de un grupo no implica que necesariamente se tenga que tipo de relaciones sino dónde se estableció, qué tipo relaciones se dieron, no sé es por una inquietud que ha tenido el grupo y que me parece ahorita y hace un tiempo Libia decía ¿qué es lo que nosotros vamos a transformar? ¿Por qué tal problema vamos a solucionar? Eso me parece que alguien lo ponga sobre la mesa porque también está esa relación, no? Que subyace un poco, que si yo hago un proceso investigativo, que hay sí como que le sigo el rastro no... o sea me transformo yo y seguramente llegaré a establecer condiciones pero no necesariamente me paro en la resolución de problemas o no sé, creo yo frente a la manera como lo vamos a abordar.

Es que las posibilidades de creatividad son muchas, también las restringen mucho, pero son múltiples, son insospechadas, otro elemento interesante sería la formación de colectivos, la figura clásica del maestro es un solitario en su aula, ese tipo de trabajos colectivos por ejemplo cambian radicalmente la relación del maestro con el conocimiento porque se construye en conjunto, se comparte experiencias, se rompe el aislamiento del aula y del formato, entonces ese mismo hecho de empezar a hacer prácticas de trabajo colectivo es un indicador de transformación.

En los públicos un rector no selecciona quien queda como maestro y en los privados habría la posibilidad de que un rector diga voy a armar un combo unido a tal proyecto con tal visión, sí? Pero pues dentro de unas condiciones. Ahora que dije público sí entran muchas posibilidades. Claro, los trabajos por proyectos transversales han logrado eso en los colegios públicos.

ET2: Pero yo siento que toda esa atomización en las instituciones es receptiva porque precisamente la ley da el espacio para eso, o sea la ley lo manifiesta cuando dice que la

institución tiene que ser un espacio donde confluyen diferentes actividades sociales, culturales, y que entre más se pueda expandir no que no se quede en el espacio, etc., todo esto está estipulado en la ley, por eso es que a uno lo lleva a , pero en ultimas lo que se tiene es que la concepción del maestro es que está atomizado, o sea a usted le enseñan inglés y es en un aula especializada pero es independiente a lo de la cátedra de la paz, es proyecto de no sé qué, es independiente a proyecto de ajedrez, entonces claro la escuela sí está abierta a todo, la escuela está abierta a que llegue la Pedagógica, a que llegue la Nacional y sacan el estudio y chao, y vuelve uno y queda aquí que pasó y le trabaja uno y les hace las chicas de práctica y sale, o sea obtengamos información y volvemos a quedar exactamente en lo mismo.

ET1: Es que nosotros somos aplicadores de todos esos proyectos, nosotros los de la jornada de la tarde tenemos como una sugerencia sindical fuerte y nos hemos opuesto a todos esos proyectos, dijimos que ya no recibimos más y en este momento estamos desarrollando nosotros mismos proyectos desde nuestro quehacer desde el aula, sí? Tenemos un proyecto de arborización en el colegio y ese lo estamos liderando todos los maestros de cierto modo pero no recibimos ningún proyecto de afuera, el rector se vino contra nosotros porque somos lo peor, la jornada de la tarde somos las ovejas negras, pero entonces esta persona que pertenece a la directiva sindical dice que no nos pueden obligar a que apliquemos y que apliquemos, entonces eso se lo están llevando las empresas llegan y dicen firmeme aquí y nosotros vamos y cobramos, entonces ya nos cansamos y dijimos no más.

E1: Cobra el rector?

ET1 y ET2: Profesor agradecemos su tiempo, disposición y discusión frente a los interrogantes planteados, esperamos encontrarnos en otra oportunidad.

E1: Con mucho gusto, así será.

Gracias.