

**EL SABER PEDAGÓGICO Y LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA LECTURA DEL
MOVIMIENTO PEDAGÓGICO COLOMBIANO**

Tutor: Lic. Douglas Rodríguez Heredia

Germán Andrés González Pedraza

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

2018

**EL SABER PEDAGÓGICO Y LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA LECTURA DEL
MOVIMIENTO PEDAGÓGICO COLOMBIANO**


Trabajo de grado para optar el título de Licenciado en Ciencias Sociales

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Maestros</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 105	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El saber pedagógico y la formación docente: Una lectura del Movimiento Pedagógico colombiano.
Autor(es)	González Pedraza, Germán Andrés
Director	Rodríguez Heredia , Douglas
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018, 98 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	SABER PEDAGÓGICO; FORMACIÓN DOCENTE; MOVIMIENTO PEDAGÓGICO; MEMORIA SOCIAL; EMPRENDIMIENTO DE MEMORIA.

2. Descripción
<p>El Movimiento Pedagógico colombiano (MP) se desarrolló durante la década de 1980 y corresponde a una fuerza social, sindical e intelectual de maestros que desde diferentes gremios lograron dejar un precedente en la reflexión pedagógica del país. De acuerdo con esto, la investigación explora los sentidos del pasado en lo que respecta al saber pedagógico y la formación docente. Esta lectura de volver a los sentidos del pasado también interpela algunos docentes del Colegio Eduardo Umaña Mendoza al igual que algunos maestros en formación y profesores de la Universidad Pedagógica Nacional. Se trata de indagar acerca de las continuidades y discontinuidades del MP, reflejadas en alguna medida, por la actual práctica pedagógica de algunos docentes que no pertenecieron de forma directa al MP de los años 1980. Se realizará mediante un ejercicio de emprendimiento de la memoria y del trabajo cooperativo en la creación y uso de una página web, en donde, la principal intención está puesta en la búsqueda de las huellas del MP, de si ¿es posible hablar de un legado del Movimiento Pedagógico?</p>

3. Fuentes

AMAYA, G., & TÉLLEZ, G. (1987). Formación de docentes: el reto para la calidad educativa. Educación y Cultura N. 12, 21-32.

ANÓNIMO. (1986). Editorial Carta a Lector. Educación y Cultura N.10, 2-5.

CALONAJE , P., & CORREA, M. (1991). El discurso del maestro. Educación y Cultura N. 24, 45-53.

CALONAJE, P. (1986). El círculo del tiempo y los maestros. Educación y Cultura N. 7, 12-19.

CALONAJE, P., & QUICENO, H. (1984). El maestro marginal una historia por escribirse. Educación y Cultura N. 2, 64-67.

CARDONA VILLA, M. d. (2005). El movimiento Pedagógico: Una lucha social, política y cultural del magisterio colombiano 1982-2002 (Tesis de Magister). Bogotá: Universidad de Antioquía, Facultad de educación.

DÍAZ, M. (1996). La formación de docentes en Colombia: Problemas y perspectivas. Educación y Cultura N. 42, 16-26.

DUSSAN , J., & OCAMPO, J. (1993). Proyecto de ley general de educación . Educación y Cultura N. 29, 4-13.

FECODE. (1991). Propuestas de Fecode sobre la ley general de educación. Educación y Cultura N. 25, 5-8.

FERREIRO GRAVÍE, R. (2003). Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: El constructivismo social una nueva forma de aprender y enseñar. México: Trillas.

FLORES OCHOA, R. (1986). Modelos pedagógicos y formación de maestros. Educación y Cultura N. 7, 6-12.

GANTIVA, J. O. (1984). Orígenes del movimiento pedagógico. Educación y cultura N. 1, 15-19.

HERNANDEZ, C. A. (1984). La reforma curricular: cientifismo y taylorización. Educación y Cultura N. 2, 35-42.

HERRERA, M. C., & LOW, C. (1990). Historia de las escuelas normales en Colombia. Educación y Cultura N. 20, 35-48.

ICOLPE. (1973). ¿Qué es el Icolpe? Bogotá: CENDIP.

ICOLPE. (1974). Diez meses del proyecto de capacitación y perfeccionamiento a nivel nacional".

Bogotá: CENDIP.

IDEP. (2011). Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá. Bogotá: Magisterio.

JELIN, E. (2015). Los trabajos de la memoria. . Madrid, España: Siglo XXI.

MARTÍNEZ B, A. (1987). ¿Escuela para el aprendizaje o enseñanza para el pensamiento? Educación y cultura N. 13, 50-55.

MARTÍNEZ B, A. (1988). Reformas de la enseñanza en Colombia 1960-1980. Educación y Cultura N. 15, 12-21.

MARTÍNEZ B, A., & ALVAREZ, A. (1990). La formación del maestro y la historia de una paradoja. Educación y Cultura N. 20, 5-8.

MARTÍNEZ B, A., & ROJAS MANOCRIF, F. (1984). Movimiento Pedagógico: Otra escuela, otros maestros. Educación y Cultura N. 1, 4-12.

MEN (1963) Decreto 1955. DIARIO OFICIAL NUMERO 31190, miércoles 25 de septiembre de 1963.

MEN (1976) Decreto 088. DIARIO OFICIAL 34495 Lunes de febrero de 1976. República de Colombia. .

Normal Distrital María Montessori. (1990). La reforma de la normal, rescate y creación de una institución. Educación y Cultura N. 20, 35-38.

OCAMPO, J. F. (2007). Logros del movimiento pedagógico. Educación y Cultura N. 77, 12-15.

PEÑUELA CONTRERAS, D. M., & RODRÍGUEZ MURCIA, V. M. (2002). Movimiento Pedagógico: realidades, resistencias y utopías. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

RODRÍGUEZ, J. G. (2005). Educar y ser maestro: mucho más que enseñar. Educación y Cultura N. 68, 40-43.

ROJAS, F. (2007). El movimiento pedagógico. Educación y Cultura N. 77, 16-21.

SEGURA, D. (1990). La formación de educadores. Educación y Cultura N. 20, 27-30.

SUÁREZ, H. (2007). Para no seguir viviendo del pasado y de las nostalgias. Educación y Cultura N. 77, 27-29.

TAMAYO VALENCIA, A. (1986). Hacia una nueva visión del maestro. Educación y Cultura N. 10, 43-49.

TEZANOS, A. (1984). ¿Por qué un movimiento pedagógico? Educación y cultura N. 1, 18-22.

TORRES AZÓCAR, J. C., & DUQUE GIRALDO, H. (1992). El proceso de descentralización educativa en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

UNESCO. (2004). Las tecnologías de información y la comunicación en la formación docente. Obtenido de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>

VERA G. , C., & PARRA SANDOVAL, F. (1985). Situación actual de la capacitación docente. Educación y Cultura N. 5, 58-64.

ZULUAGA, O. L. (1987). Pedagogía e Historia. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

4. Contenidos

El presente trabajo tiene como propósito central explorar los sentidos del pasado acerca del Movimiento Pedagógico, respecto a dos categorías de análisis el saber pedagógico y la formación docente: el primero, entendido como un saber históricamente constituido, que ha definido las múltiples etapas de construcción y producción del MP en Colombia, es un saber complejo producto de la tensión entre la función social e institucional asignada al maestro y las prácticas cotidianas de acción y reflexión que definen al maestro como un profesional de la educación. Y es un saber marginal, en tanto se ha configurado en la relación vertical y hegemónica del maestro como un operario de la educación, contrapuesta a su labor intelectual de investigación y reflexión desde su propio quehacer como Maestro. Respecto a la formación docente, se define como un escenario de disputa entre los fines formadores del estado moderno, orientado bajo ciertas lógicas mercantiles, frente, a los múltiples estadios de saber que ha constituido el maestro en su reflexión como profesional en el campo de la educación, en donde la pedagogía es entendida como el saber que fundamenta la práctica del maestro.

Este trabajo se compone de tres capítulos: el primero explora los antecedentes, el surgimiento, desarrollo e impacto del Movimiento Pedagógico, en relación a las dos categorías de análisis, mediante la clasificación de cuatro grandes periodos: el primero, gira entorno a la tecnología educativa, la tercera Misión Pedagógica Alemana y demás elementos que conforman el contexto en donde surge el MP. El segundo, explora propiamente los orígenes del MP, sus fundamentos e ideas iniciales respecto a la noción de escuela y la figura de maestro. En el tercer periodo, se estudia los logros de MP, como su participación tanto en la constitución de 1991 al igual que la creación de la ley general de educación 115 de 1994. Y, por último, se indaga sobre la crisis del MP.

En el segundo capítulo, se presenta la propuesta de intervención pedagógica con docentes de la IED Eduardo Umaña Mendoza, al igual que algunos estudiantes y docentes de la Universidad

Pedagógica Nacional, en la ejecución de un ejercicio de emprendimiento de la memoria, conceptualizado por Elizabeth Jelin (2015), mediante la estrategia didáctica de aprendizaje cooperativo, con la creación y uso de una página web.

Por último, en el tercer capítulo se encuentran los resultados, las reflexiones y conclusiones de la intervención pedagógica, aportando algunas respuestas ante una posible existencia o no, de un legado por parte del Movimiento Pedagógico sobre los docentes de estatuto 1278 del año 2002, en lo que respecta a la conceptualización del saber pedagógico y la formación docente.

5. Metodología

La elaboración del primer capítulo se orienta en el acercamiento de un ejercicio de investigación genealógica, en el sentido de indagar por los cambios y transformaciones que presentan las categorías trabajadas, como lo son: el saber pedagógico y la formación docente, dentro del marco de historicidad del Movimiento Pedagógico. En el segundo capítulo, para la planeación de la intervención pedagógica, que gira entorno a un ejercicio de emprendimiento de la memoria, se dispuso de varias herramientas del aprendizaje cooperativo mediante la creación y uso de una página web, como una zona de aprendizaje próximo, en donde se presentan módulos de trabajo virtual, foros, encuestas, entre otros.

6. Conclusiones

El Movimiento Pedagógico de la década de 1980 y 1990 dejó un precedente en la reflexión pedagógica del país y aunque paradójicamente no produjo teoría, ni métodos, ni saber pedagógico, su reconocimiento como proceso histórico, está puesto en la misma noción del concepto de saber pedagógico. Ante todo, el Movimiento a través de sus canales de comunicación y de sus medios de acción, aportó al encuentro de maestros de escuela con la pedagogía (Tamayo, 1986) En consecuencia, la demarcación entre la pedagogía y las ciencias de la educación, posibilitó a que la acción de los maestros se fundamentará en el campo de la pedagogía como un saber interior a la labor docente, más no exterior y ajeno a su producción. En este sentido, se entienden las reivindicaciones centrales del MP: la idea de un maestro intelectual trabajador de la cultura, que se interesa por investigar sobre su saber, producto de la reflexión continua sobre su práctica pedagógica.

Así mismo esta lectura del Movimiento Pedagógico en clave de formación docente y el saber pedagógico, permitió encontrar algunas similitudes y discontinuidades del Movimiento en sus más de treinta años y de llegar a una posible respuesta, aunque no de forma definitiva y cerrada, ante la cuestión de si ¿acaso el MP se está configurando bajo una suerte de olvido? ¿De si es posible hablar acerca de un legado del MP? Respecto a esto es claro que una buena parte de los docentes del estatuto 1278 del año 2002, aunque no identifican algunos elementos históricos del MP, si logran dar continuidad a varias de sus reflexiones en torno a la idea de escuela y a figura del maestro.

Aunque algunos elementos e ideas esbozadas por el MP son identificadas en las definiciones aportadas por algunos docentes que participaron del ejercicio, pareciera que estas no se pueden equiparar del todo en la actual practica pedagógica de los docentes. Dejando en evidencia que las ideas del MP en lo que respecta al saber pedagógico y a formación docente, aún continúan permeando a los maestros, será el deber de las próximas generaciones el aportar a la consolidación de un campo como lo es la pedagogía, ya no solo en su definición, sino, en la producción de un saber mediante la investigación educativa y la reflexión cristalizada del maestro.

Elaborado por:	González Pedraza, Germán Andrés
Revisado por:	Rodríguez Heredia, Douglas Giovany

Fecha de elaboración del			
Resumen:	28	10	2018

Contenido

Dedicatoria	1
Agradecimientos	2
Introducción	3
CAPITULO UNO	6
1.1 El saber pedagógico y la formación docente: Una lectura del Movimiento Pedagógico. 6	
1.1.1 Un cambio de estrategia: del Sentido Pedagógico al Sentido Instrumental.....	9
1.1.2 La influencia de la Tercera Misión Pedagógica Alemana para la práctica pedagógica	11
1.1.3 El periodo de tecnología educativa: la escuela como empresa del conocimiento... 12	
1.1.4 Nuevas instituciones para reorganizar el sistema educativo del país: el ICOLPE y la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente.	14
1.1.5 Saber pedagógico y formación docente atrapado bajo una lógica mercantil	19
1.2 Surgimiento del Movimiento Pedagógico en Colombia: Una disputa entre intereses pedagógicos y sindicales.....	21
1.2.1 Orígenes y fundamentos del Movimiento Pedagógico	22
1.2.2 La figura del maestro: Previo al Movimiento Pedagógico.....	25
1.2.3 La reforma curricular: El primer reto del Movimiento Pedagógico.	28
1.2.4 Saber pedagógico: entre un saber instrumental y maestros marginales.	32
1.2.5 Formación docente: el maestro como peregrino de su saber.	34
1.3 El Movimiento Pedagógico y el proyecto de la ley general de educación.....	39

1.3.1 La municipalización de la educación igual a privatización.....	40
1.3.2 El saber pedagógico: entre el discurso disciplinario y su identidad profesional.....	41
1.3.3 La formación docente entre normales y facultades de educación.....	43
1.4 Crisis del Movimiento Pedagógico: Del triunfo de la constitución del 91 y la ley general de educación 115 del año 1994.....	45
1.4.1 El saber pedagógico y la formación docente más allá del acto de enseñar.....	50
CAPITULO DOS	54
2.1 El perfil de los docentes del 1278: Entre dos estudios del IDEP.....	55
2.1.1 Perfil sociodemográficos y situación económica.....	56
2.1.2 Perfil académico y profesional.....	57
2.1.3 Influencia del Movimiento pedagógico sobre los maestros del 1278/02.....	59
2.2 Propuesta de intervención pedagógica en la institución Eduardo Umaña Mendoza.....	61
2.2.1 Acercamiento a la institución educativa Eduardo Umaña Mendoza	65
2.2.2 Trabajando con los maestros en la elaboración de una memoria ejemplar desde el socio constructivismo y el aprendizaje cooperativo.	66
2.2.3 Tabla de caracterización de la intervención pedagógica.....	70
CAPITULO TRES	72
3.1 Dialogando con los maestros y maestras de la institución Eduardo Umaña Mendoza..	72
3.2 La Figura del maestro y de la escuela	76
3.2.1 Similitudes y discontinuidades del MP con los maestros en la actualidad	77

3.3 El saber pedagógico y la formación docente.....	80
3.3.1 La formación docente: un escenario de disputas.....	81
3.3.2 El saber pedagógico: Históricamente constituido, complejo y marginal	84
3.4 Algunas reflexiones finales	88
Bibliografía	92

Dedicatoria

A mis padres, mis hermanas a Nico y David.

Agradecimientos

*A mis padres porque nunca dejaron de creer y confiar en mí,
a mis amigos de la droguería por su apoyo y comprensión a lo largo de todo este camino,
al grupo chick y a mis amigos de la u por sus risas, lágrimas y cada momento compartido,
a la UPN, aquellos profes del departamento de sociales los cuales encendieron en mí una
pasión por la docencia.*

Introducción

El Movimiento Pedagógico colombiano (MP) se desarrolló durante la década de 1980 y corresponde a una fuerza social, sindical e intelectual de maestros que desde diferentes gremios lograron dejar un precedente en la reflexión pedagógica del país. Dentro de los principales logros que obtuvo el Movimiento se encuentra su oposición a la tecnología educativa, la reflexión sobre la escuela activa, la conquista de la constitución de 1991 y las bases para una ley general de educación. Pero sobre todo permitió un espacio de intención nacional por encontrar al maestro con la pedagogía (Tamayo, 1986).

En este sentido, es importante reconocer no solo los logros de dicho Movimiento sino también las implicaciones pedagógicas frente a una generación de maestros posteriores al mismo; actualmente la memoria del MP no pasa por una reflexión fuerte, por parte de maestros y maestras posteriores a la época del movimiento, acerca de sus reflexiones y propuestas respecto a dos categorías transversales en la investigación: la formación de maestros y el concepto de saber pedagógico.

Es en este escenario donde esta lectura acerca del MP toma un lugar de enunciación, la cual se compone de tres capítulos: el primero, gira en torno a cuatro periodos de la historia del Movimiento, en cada uno de ellos se realizará un rastreo y análisis acerca de ambas categorías. Cada uno de estos periodos pasa por indagar sobre los orígenes del MP, los hechos que marcaron coyunturalmente la emergencia de un movimiento que girara entorno a la pedagogía y no a la educación, las principales conquistas en materia legislativa, pero también, los logros en la intención de consolidar un movimiento de carácter plural y nacional que fuera capaz de acoger a todos los maestros de base, asimismo se explorara las múltiples resistencias por parte del gobierno en su intención de disolver un Movimiento peligroso para su proyecto formativo

estatal, en donde se dejarán abiertas algunas cuestiones acerca de la crisis que presentó el MP a finales de la década de 1990, así como su estado actual de existencia.

En el segundo capítulo, se presentará una línea de planificación en la intervención con algunos docentes de la IED Eduardo Umaña Mendoza, así como de algunos maestros en formación y en el ámbito profesional de la Universidad Pedagógica Nacional que, aunque no hicieron parte del MP se podría esperar que reconocieran algunas ideas y elementos propositivos del Movimiento y que de alguna forma se viera reflejado o no, en el desarrollo de su actual práctica pedagógica. Esta intervención tendrá dos momentos: primero se indagará sobre el perfil de los docentes del estatuto 1278 del 2002 y la forma en cómo el MP ha podido influir. En el segundo momento, se realizará la aplicación del ejercicio con la intención de aportar en la construcción de unas memorias del MP, desde un ejercicio de emprendimiento de la memoria, en los términos que lo conceptualiza Elizabeth Jelin: Se trata de una recuperación de los sentidos del pasado en donde “el recuerdo se convierte en un ejemplo que permite aprendizajes, y el pasado se convierte en un principio de acción para el presente” (Jelin, 2015). Este ejercicio de emprendimiento de la memoria se realizará a través de la creación y uso de una página web, con la intención de convocar a los maestros entorno algunas reflexiones y propuestas esbozadas por parte del MP y que fueron indagadas en el primer capítulo. No se trata de un ejercicio que pretenda instrumentalizar a los docentes alrededor de verdades acabadas del Movimiento, al contrario, se espera que a través de dichos escenarios virtuales el maestro pueda reflexionar sobre su propia práctica pedagógica e identificar algunas continuidades y rupturas respecto a las memorias del MP. Esto se realizará a través de un modelo de aprendizaje cooperativo, en donde se crearán módulos de trabajo, foros, encuestas y algunos otros elementos interactivos como ayudas audiovisuales.

En el tercer capítulo, se presentarán los resultados producto de la intervención pedagógica con los maestros, los cuales se desplegarán en tres líneas de análisis: el dialogo que se mantuvo con los maestros de la IED Eduardo Umaña Mendoza acerca de las dos categorías trabajadas: formación docente y saber pedagógico. Segundo, las similitudes y discontinuidades del MP con relación a los maestros que participaron en los diferentes espacios de la página web y que giran alrededor de dos vertientes de análisis, como lo son: la figura del maestro y la figura de la escuela, ambas importantes para dar definición a las dos categorías del trabajo. Tercero, las reflexiones a partir de las dos categorías planteadas; cruzándolas de forma analítica con lo propuesto por el MP en la década de 1980, lo que dijeron los maestros de la IED Eduardo Umaña Mendoza y lo que expresaron los maestros en formación y docentes de la Universidad Pedagógica Nacional.

Por último, se presentan algunas reflexiones finales en cuanto a los cuestionamientos que quedan, la creación y uso de medios tecnológicos en los procesos de enseñanza aprendizaje y la experiencia y expectativas personales frente a la realización del presente trabajo de grado.

CAPITULO UNO

1.1 El saber pedagógico y la formación docente: Una lectura del Movimiento Pedagógico

El presente trabajo no busca investigar el Movimiento Pedagógico (MP) solamente desde los datos históricos, también pretende volver a los sentidos del pasado y recordar las disputas y tensiones surgidas al interior del MP durante la década de 1980. Para lo cual, se busca identificar los debates y reflexiones abordadas por el movimiento, con base en dos categorías: la formación docente y el saber pedagógico.

Estas dos categorías, además, tienen la intención de convocar al maestro entorno a la reflexión por el impacto que ha tenido el MP en la formación de licenciados y así mismo en la conceptualización sobre el saber pedagógico. En otras palabras, se busca confrontar a los maestros con su pasado, es decir con su propio proceso de formación como licenciado y la manera en que ha ido construyendo y asumiendo el concepto de saber pedagógico, frente a lo ya esbozado por el MP, y de identificar algunas continuidades o por el contrario rupturas. Por lo cual se espera trabajar con docentes del estatuto 1278 del año 2002; maestros que, aunque no participaron de forma directa en el MP se espera que tengan algún tipo de influencia de parte del mismo y que dicha influencia se vea reflejada en su actual práctica docente.

Para lo anterior, considero importante hacer una lectura de lo que significó el MP entre los años 1975 – 1994, en términos propositivos de formación docente y saber pedagógico, tomando algunos cuestionamientos como: ¿Qué entendió el MP respecto a las necesidades de formación docente en Colombia?, ¿Cuáles fueron las propuestas alternativas del MP frente a la formación de licenciados?, ¿Por qué hablar de un saber pedagógico y que impacto tuvo en la práctica pedagógica?, ¿Cuál fue la relación que se dio durante el Movimiento, al respecto de formación docente y saber pedagógico?

El interés por hacer esta lectura del MP surge frente al problema de la formación docente en Colombia, la cual continúa respondiendo a dinámicas capitalistas donde el maestro se consolida como un obrero más del sistema, sujetado a reformas educativas, ajenas en todo caso, a la experiencia misma del docente. Aunque se habla de cierta autonomía de las facultades de educación, estas casi siempre se ven relegadas a cumplir con estándares de calidad, que terminan por influir de manera no tan positiva en la formación de maestros y cuando los programas de formación docente se muestran alternativos frente a la lógica mercantil, la experiencia laboral en Colombia termina por apaciguar el potencial investigativo del docente. En este sentido, surge la necesidad de investigar por un movimiento que ya aporte algunas luces sobre dicha problemática y que hace parte de la historia reciente, pero aparentemente olvidada por los maestros más contemporáneos.

“El Movimiento Pedagógico más que ser un movimiento por la educación es uno por la liberación del discurso pedagógico, que ha sido hecho prisionero de un discurso educativo que perdió el horizonte de libertad y se convirtió en un ejercicio de gendarmería” (Cardona, 2005, p.121). Esta idea de un discurso pedagógico encerrado se refiere a la ausencia de reflexión pedagógica que reino en las facultades de educación en la década de 1970 y 1980. Y es en este escenario que cabe preguntarse ¿si hubo modelos alternativos de formación docente, al interior del movimiento?, para lo cual se pretende utilizar la clasificación temporal planteada por Cardona Villa Morelia¹ y que se ajusta al interés de la presente investigación, siendo cuatro periodos en los que se estructura el surgimiento, desarrollo y crisis del MP.

El primer periodo del MP es la tecnología educativa y la lucha sindical, tratando temas como la reforma curricular adelantada por el MEN en el año 1975 y la fuerte crítica que recibió de

¹ Cardona Villa Morelia, identifica cuatro periodos para entender el MOVIMIENTO PEDAGÓGICO colombiano, en el texto “MOVIMIENTO PEDAGÓGICO: una lucha sindical, política y cultural del magisterio colombiano 1982-2002” Tesis de maestría, 2005.

parte de algunos docentes, es el inicio de un proceso de sindicalización fuerte en Colombia donde el gremio de maestros se fortalece y crece entorno a FECODE, para el año 1977 se logra la conquista del estatuto docente. Una de las principales críticas de los maestros ante la reforma curricular que pretendía la creación de manuales y la unificación del currículo, es que atenta contra la idea de un maestro como “trabajador de la cultura” en donde su saber es producto de su propio trabajo como intelectual de la educación.

El segundo periodo está marcado por la instauración oficial del MP en el congreso de Bucaramanga en el año 1982, dentro del marco de la XII asamblea de FECODE, donde se anuncia la necesidad de conformar un movimiento capaz de agenciar el debate pedagógico en Colombia. Hay que reconocer dos intenciones al inicio del Movimiento, como lo propone Jorge Gantiva²: por un lado se buscaba una pedagogía alternativa ajustada a la propia realidad educativa del país, de otro lado, algunos gremios dentro del Movimiento más cercanos a FECODE tan solo se acogieron al proyecto en tanto buscaban beneficios políticos.. El proceso general de este segundo periodo corresponde a la apertura de discursos de reforma sobre educación y pedagogía en el país.

El tercer periodo aborda la participación del MP en la consolidación de la ley general de educación 115 del año 1994, de cómo esta victoria incidió no solo en el mismo rumbo del Movimiento, sino que también, permitió la reorganización educativa del país en tanto se sentaron las bases para la descentralización educativa.

Por último, se identifica un periodo donde se pone de manifiesto la crisis del MP, que responde a unas rupturas tanto internas; entre intereses sindicales, pedagógicos y gremiales,

² Filósofo, profesor de la Universidad del Tolima, Cofundador del Movimiento Pedagógico en Colombia a principios de los años 1980, asociado a FECODE, fue también director del centro de estudios e investigaciones docentes CEID durante el periodo 2000 a 2005.

como también fuerzas externas; siendo el caso del papel desempeñado por el gobierno nacional, luego de la constitución de 1991 y la conquista de la ley general de educación.

1.1.1 Un cambio de estrategia: del Sentido Pedagógico al Sentido Instrumental

“Podemos afirmar, que el paradigma de la educación colombiana hoy lo constituye el modelo curricular; estrategia que se ha venido impulsando en los últimos gobiernos bajo distintos programas³: mejoramiento cualitativo, reorganización del MEN, renovación curricular, mapa educativo... cuyo centro fundamental es la instrumentalización de la enseñanza y la economía del aprendizaje”
(Martínez, 1988, p. 20)

El Movimiento Pedagógico nace en respuesta frente a un modelo de educación centrado en una lógica mercantil que busca consolidarse en Colombia, en donde el currículo como lo refiere Martínez, responde a intereses que se alejan de la formación del sujeto, centrándose en la transmisión de saberes prácticos para la vida laboral.

Pero antes de indagar por los orígenes y propósitos que tuvo el MP, es importante reflexionar sobre dos hechos en particular y que influyeron en gran medida a la posterior aparición del Movimiento; estos son la tercera Misión Pedagógica Alemana y el periodo de tecnología educativa. El primero llega a Colombia en el año 1965, donde su principal función, fue la elaboración de un diagnóstico respecto a las falencias del sistema educativo. El Segundo hecho, consistió en la adaptación de varios dispositivos tecnológicos, como la tv y radio principalmente, al ámbito escolar, sin embargo, más adelante dicho periodo de tecnología educativa será conocido por su desarrollo metodológico y teórico, asumiendo la escuela bajo una lógica de empresa.

³ Los diferentes programas a los que se refiere el profesor Martínez Boom, tiene su raíz en una serie de reformas educativas durante los años de 1960 y 1970 en Colombia, esto, sumado a la puesta en marcha del plan quinquenal elaborado por la OEA, que ordenaba al país, ajustar las medidas necesarias para mejorar la organización y prestación del servicio educativo.

Ambos conforman un escenario en el cual se pone de manifiesto un cambio de estrategia agenciado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que van de un sentido pedagógico a un sentido instrumental, en la manera de concebir el sistema educativo del país. Es decir, se pasa de un interés por profundizar en el campo de la pedagogía como camino para mejorar el sistema educativo y la formación docente; aportada por la tercera misión pedagógica alemana, a un interés instrumental, en donde los planes por mejorar la escuela son sustentados bajo una lógica mercantil; de inversiones y ganancias a corto plazo, con el principal objetivo de formar sujetos para la mano de obra del país, a esto último se le llamo el periodo de tecnología educativa.

Uno ejemplo de este cambio de intereses por parte del MEN, es el repentino cierre del Instituto de Pedagogía Colombiana (ICOLPE), que era anexo a la Universidad Pedagógica Nacional y que es remplazado por la “Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos”; oficina que pertenecía de forma directa al MEN. Con este remplazo el MEN no solo toma mayor autonomía en las reformas educativas, además, le quita participación algunos gremios de maestros⁴.

Por ahora es importante recordar que ambos procesos, se fundamentaron con el “discurso del desarrollo”⁵, que según Martínez (1988) es un discurso surgido en la posguerra que lleva a varios países de América Latina a un proceso continuo de planificación, en el caso de Colombia, se establecen una serie de metas a corto, mediano y largo plazo encargadas de sacar al país del subdesarrollo. (p.12)

Dicha planificación tiene que ver con la necesidad de organizar el sistema educativo, considerado la educación como pilar fundamental en la construcción de una sociedad en vías de

⁴ Seguramente esta situación desencadenó en que actualmente la Universidad Pedagógica Nacional figure ante el MEN como un ente solamente consultor de reformas educativas.

⁵ El discurso del desarrollo tiene lugar luego de la segunda guerra mundial y encuentra sus raíces en la reorganización geopolítica del mundo donde EE. UU se identifica como una gran potencia, en ese momento se traza una lógica entre países desarrollados y subdesarrollados, entrando los segundos en una carrera por el desarrollo.

desarrollo, es decir, el principal objetivo era la masificación de la escolarización, pero para llevar a cabo dicho proyecto durante el gobierno liberal de Lleras Restrepo, se consideró necesario contar con el trabajo de expertos en el campo pedagógico; llega al país la tercera Misión Pedagógica Alemana.

1.1.2 La influencia de la Tercera Misión Pedagógica Alemana para la práctica pedagógica

La Misión Alemana tenía como objetivo: “el desarrollo de la enseñanza primaria en la República de Colombia, mediante medidas de reforma en los sectores de perfeccionamiento del profesorado, de la organización práctica de la enseñanza y de los medios de enseñanza.” (Ferro, citado en Martínez, 1988, p. 14)

En efecto, se le confió tres funciones específicas a la Misión Pedagógica Alemana, según Martínez (1988), “a) elaboración de guías para el desarrollo de los nuevos planes de estudio; b) elaboración de material didáctico para auxiliar al maestro en su práctica de enseñanza; y c) la capacitación a los maestros en el uso de las guías y el material didáctico elaborado.” (p.14)

Cada una de las anteriores acciones se desarrolló de forma paulatina hasta el año 1975, cuando finaliza la misión, se implementan en medio de la precaria preparación en que se encontraban los docentes del país, de ahí que para la misión pedagógica fuera más fácil crear una serie de manuales explícitos que ordenaran la práctica pedagógica del docente, además de crear guías de estudio para los estudiantes y así mismo la construcción de manuales que permitieran guiar el acto educativo de los docentes.

Para la Misión Pedagógica Alemana, el papel del maestro no era importante en la elaboración de material didáctico o las propuestas de planes de estudio para primaria y secundaria, estos

temas eran solo tratados por los que se consideraban expertos, es decir, los alemanes poseedores de un conocimiento pedagógico avanzado, asumiendo al maestro como un instrumento de guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, el trabajo adelantado por la misión pedagógica en el país, será clave en la ruta tomada por los maestros que de forma posterior comienzan a tomar mayor participación en la organización del sistema educativo, que según Martínez (1988) “se da inicio a un proceso de reforma de la enseñanza, marcando nuevos rumbos a la práctica pedagógica” (p.14)

Esta mayor participación de los maestros en el proceso educativo del país para la década de los años 1980 sería la expresión viva del MP, encargado de abrir espacios de encuentro y permitir la organización de maestros en torno a la reflexión educativa con la intención de abordar propuestas de transformación y mejoramiento educativo en Colombia.

1.1.3 El periodo de tecnología educativa: la escuela como empresa del conocimiento

Paralelo a la Misión Pedagógica Alemana, desde 1957, el Ministerio de Educación venía recibiendo una serie de recomendaciones elaboradas por la OEA nombradas como el plan quinquenal en educación y en 1975 con el programa nacional para el mejoramiento cualitativo de la educación, realizado por la UNESCO, se da inicio al proyecto multinacional de tecnología educativa. (Martínez, 1988). Dicho proyecto tenía el propósito de: “apoyar a los países en el desarrollo y utilización de la televisión educativa, mediante acciones de capacitación de recursos humanos, dotación de estudios de televisión y otros equipos audiovisuales...”. (Santamaría citado en Martínez, 1988, p.17).

De esta forma, el proyecto inicialmente consistía en la aplicación y adaptación de la tecnología al medio escolar, más tarde, esta idea de tecnología educativa tendrá un desarrollo

teórico y metodológico, como se puede constatar en la definición adoptada por la primera comisión de tecnología de Andrés Bello⁶:

Es la aplicación del conocimiento científico mediante un enfoque sistémico, interdisciplinario y social, con el objetivo de hacer óptimo e inclusive transformar cuantitativa y cualitativamente, el funcionamiento de un sistema educativo, en todas y cada una de sus partes y relaciones. (Santamaria citado en Martínez, 1988, p. 17)

Lo anterior deja claro que la tecnología educativa no se reduce a la adaptación de una serie de avances tecnológicos, sino que, se entiende como una serie de reformas y cambios estructurales al sistema educativo, considerados necesarios para hacer más eficiente la educación, en términos administrativos, la cual es entendida como una forma de inversión para lograr un desarrollo político, social y sobretodo económico del país en el menor tiempo posible.

Dentro de este periodo de tecnología educativa, tendría lugar la elaboración de manuales didácticos para la formación de docentes, la elaboración de guías educativas para estudiantes, la renovación curricular; que básicamente consistió en la fijación de contenidos para los planes de estudio de preescolar, básica y media a nivel nacional. De esta forma el periodo “tecnología educativa” comienza una vez termina la Misión Pedagógica Alemana, e inicia el segundo convenio adicional del plan quinquenal para la educación elaborado por la OEA, en todo caso se reitera que ambos procesos se aplicaron bajo el discurso del "desarrollo" y la llamada planificación, incentivado por el gobierno a través de un periodo de decretos y estatutos encargados de reestructurar y organizar el sistema educativo del país.⁷

⁶ Esta comisión de tecnología es suscrita en Bogotá en 1970 durante una reunión de ministros de educación de varios países y tiene como fin fortalecer la integración educativa, tecnológica y cultural de los pueblos, el nombre de la comisión hace alusión al filósofo, jurista, pedagogo y humanista liberal venezolano don Andrés Bello.

⁷ Dentro de los principales decretos y estatutos se encuentran: el **decreto 1955/63** “reorganización de la educación normalista”, decreto 1710/63 “se adopta el plan de estudios de primaria”, **decreto 3157/68** “reestructuración de ministerio de educación nacional”, **decreto 088/76** “se reorganiza el sistema educativo y el

La definición adoptada por la comisión de Andrés Bello es el reflejo de la necesidad de reorganizar el sistema educativo del país, en términos cuantitativos y cualitativos, donde el vehículo para lograrlo sería la tecnología educativa, es decir un conocimiento científico aplicado en la escuela, que ahora sería concebida como la empresa del conocimiento, en tanto se comienza a emplear unos medios tecnológicos para formar sujetos productivos.

1.1.4 Nuevas instituciones para reorganizar el sistema educativo del país: el ICOLPE y la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente.

Mientras intervenía la tercera misión pedagógica en el país, en 1968 se crea el Instituto Colombiano de Pedagogía ICOLPE, que nace a través del decreto 3153 de mismo año; por el cual se reorganiza la Universidad Pedagógica Nacional, siendo el ICOLPE un anexo regulado por estatutos en autonomía de la universidad. El Instituto Colombiano de Pedagogía tenía tres funciones básicas: realizar investigación educativa, servir como asesor en asuntos pedagógicos, tanto para el MEN como para las secretarías de educación departamentales y municipales, al igual que los planteles privados y oficiales interesados y finalmente el diseño de materiales didácticos y de textos de formación docente. (ICOLPE, 1973, p. 7)

La importancia de ICOLPE radicaba en su consolidación como referente de investigación educativa y pedagógica, también, su reconocimiento a nivel regional siendo puente de encuentro entre varios docentes del país adscritos al servicio del Ministerio, al igual, que su influencia en la legislación educativa y de algún modo encargado de una parte de la producción del saber pedagógico en Colombia.

ministerio de educación nacional”, **decreto 1419/78** “normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles preescolar, básica, media e intermedia profesional”, **decreto 1002/84** “aplicación de renovación curricular a nivel nacional” y estatuto docente **2277/79**.

Imagen 1. “El tablero” En la imagen se muestra las instrucciones para el buen uso del tablero.⁸



CENDIP, Bogotá, 1973. Serie materiales educativos. En: Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.

Un informe sobre “Diez meses del proyecto de capacitación y perfeccionamiento a nivel nacional” y publicado por ICOLPE en el año 1974, muestra la importancia que tuvo el instituto en tema de investigación, gestión de proyectos y líder en la implementación pedagógica de tales proyectos. En el informe se entiende perfeccionamiento docente ligado con el desarrollo curricular y con la investigación pedagógica aclarando que estos tres elementos constituyen uno solo para ICOLPE; es decir, la investigación pedagógica para ICOLPE, es una tarea propia del maestro encargado de la realización del currículo y es durante la reflexión de su labor diaria, que puede perfeccionar su práctica pedagógica, ligado a la idea del maestro que aprende haciendo. “Se [habían] echado las bases para la puesta en marcha de un sistema nacional, orgánico,

⁸ Esta cartilla hace parte de una serie de diez manuales elaborado por ICOLPE con el fin de formar al maestro en aspectos básicos para el trabajo en la escuela. Con el posterior cierre de ICOLPE solo se alcanza a imprimir 3 manuales.

descentralizado, permanente y masivo de perfeccionamiento y capacitación del personal docente en servicio”. (ICOLPE, 1974)

Entre las cosas más significativas del proyecto, en relación a la formación docente, se encuentra:

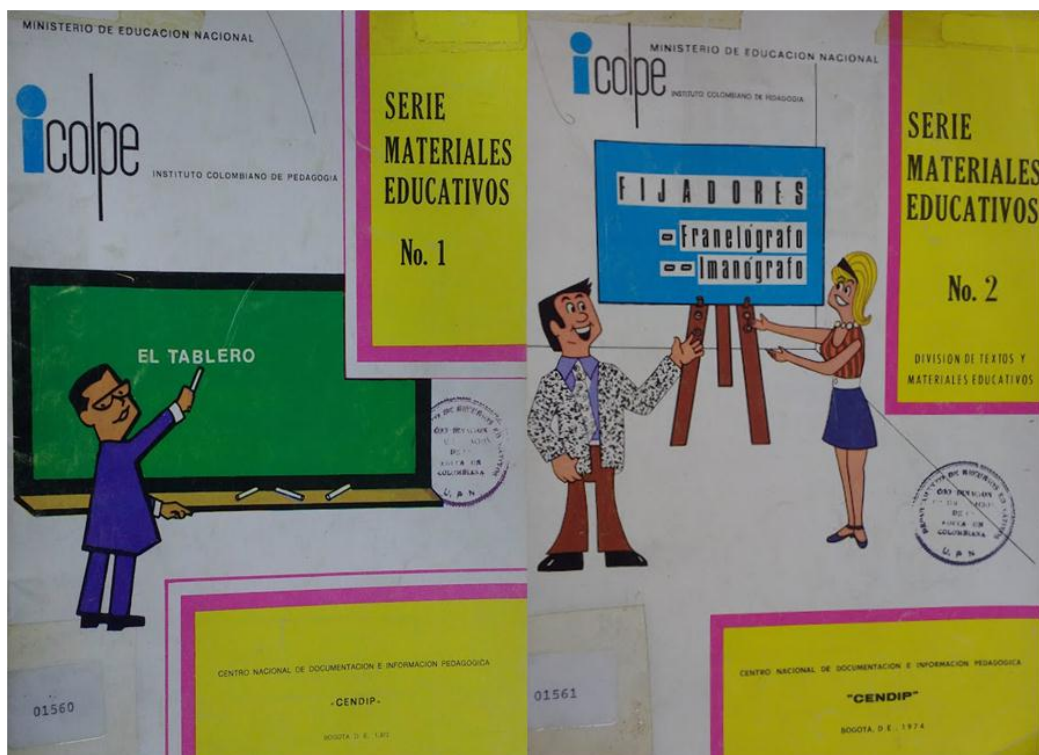
- La creación del sistema nacional de capacitación, encargado de centralizar diferentes esfuerzos del país en materia de formación docente, constituyéndose como la institución encargada de capacitar tanto a maestros en ejercicio como maestros en formación.
- Integración técnico-pedagógica de varios institutos de capacitación, facultades de educación y normales.
- Integración de proyectos por parte de agencias bilaterales e internacionales como la UNESCO.
- Formulación de acciones legales para consolidar el sistema nacional de formación docente.⁹

Una de las acciones más relevantes para el sistema general de capacitación, era coordinar una autoformación del magisterio a nivel nacional, a través de elaboración de talleres específicos para cada área: ciencias sociales, ciencias naturales, etc. Así como la elaboración de manuales prácticos que guiaran al maestro en temas muy puntuales sobre nueva tecnología: utilización del tablero, manejo del texto escolar, instrucción en el uso de fijadores, franelógrafos e imanógrafos etc. La realización de seminarios constituye otro elemento de gran importancia para el sistema general de capacitación, estaban dirigidos principalmente a: directores, supervisores de escuela, cuerpo administrativo escolar y profesores de facultades de educación. Tres de los objetivos más importantes según el informe era: socializar la necesidad de cambiar las prácticas pedagógicas especialmente en la formación de nuevos docentes, desarrollar una comprensión teórica de

⁹ Dentro de las medidas legales se encuentra: el **decreto 766 abril/74** “se le asigna a ICOLPE la función de capacitación y perfeccionamiento docente”, el **decreto 892 mayo/74** “por el cual se integran centros regionales de capacitación del instituto colombiano de construcciones escolares ICCE a ICOLPE”, el **decreto 1061 junio/74** “por el cual se suprime la división de capacitación del magisterio DILMA, y se integra a ICOLPE”, la **resolución 082/74** por el consejo de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual articula a ICOLPE con la subdirección de capacitación y perfeccionamiento docente.

nuevos conceptos de planificación curricular y el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza a la luz de la teoría. (ICOLPE, 1974).

Imagen 2. “Manuales para docentes” En la imagen se muestra dos portadas de la serie de manuales elaborados por ICOLPE



CENDIP, Bogotá, 1973. Serie materiales educativos. En: Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.

Finalmente, el ICOLPE se suprime junto al Instituto Colombiano de Construcciones Escolares ICCE con el decreto **088 de 1976**: “por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional”; en su remplazo se crea la “Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, currículo y medios educativos” ahora oficina que dependía directamente del Ministerio. Aparecen también los centros experimentales piloto (CEP) y los institutos nacionales de educación media (INEM), junto con el Instituto Técnico Agrario (ITA). Dichas entidades también pasarían a ser controladas por el Ministerio. (MEN, 1976)

Frente al cierre del ICOLPE se presentan dos líneas de análisis: primero, todas las funciones de ICOLPE pasan a manos de Ministerio de Educación, dejando de lado la posibilidad de participación en política educativa a la Universidad Pedagógica Nacional; El tema de investigación es el único punto que seguirá manejando la universidad¹⁰, es decir, hay un corte entre investigación pedagógica y formulación de política educativa.

Segundo, la dirección general de capacitación y perfeccionamiento docente, currículo y medios educativos, hace parte del plan de descentralización educativa agenciado por el gobierno nacional. Dicha descentralización consiste en hacer independientes a entidades educativas en materia administrativa, pero bajo una política única a nivel nacional. En palabras del profesor Torres & Duque¹¹ (1992): “la carencia de las reformas a la educación en Colombia ha sido la ausencia de un proyecto educativo estatal”. (p.31). Dicha ausencia de proyecto educativo estatal afectará gravemente a las instituciones formadoras de maestros, al respecto Martínez (1987) comenta: “El estado responderá para esta época como en ocasiones anteriores, con soluciones inmediatas y de emergencia; sin comprometerse a fondo en la consolidación y adecuación administrativa y pedagógica de las instituciones formadoras de maestros.” (p. 51)

Lo anterior, a propósito de la pérdida de gerencia del maestro en su campo de saber; al quedar relegada la pedagogía a la administración educativa mercantilizada, las licenciaturas pierden importancia ante la idea de que cualquiera puede ser maestro, ya que la profesión docente no es reconocida en sí misma como profesión, sino como un oficio en donde cualquier persona puede tecnificarse por medio de capacitaciones rápidas; ahora dirigidas por la dirección general de

¹⁰ Dicho centro de investigación heredado de ICOLPE más tarde será el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP)

¹¹ El profesor Azocar Torres es licenciado en Ciencias de la Educación, fue profesor de la Universidad Pedagógica Nacional y Actualmente investigador anexo al CIUP, y el profesor Duque Giraldo es licenciado en español y filología clásica, Magister en educación por la Universidad Pedagógica Nacional, actualmente profesor de la misma universidad.

perfeccionamiento y capacitación docente, de esta forma permitiendo que profesionales no licenciados puedan seguir perteneciendo al magisterio y además ascender en el escalafón.

En suma, la tercera Misión Pedagógica Alemana junto con el periodo de tecnología educativa hizo parte de las estrategias adelantadas por el Ministerio de Educación, en organizar y reestructurar la educación del país, asumiendo la educación ya no como servicio público que el estado debía suplir, sino como el motor de inversión que traería desarrollo al país.

Como bien lo dice Martínez Boom (1988) si antes la educación reconocía al niño como centro y al maestro como un sujeto relevante en el proceso de enseñanza, durante el periodo de tecnología educativa ambos individuos habrían pasado a un segundo plano, entendiendo la educación dentro de la lógica de las diferentes relaciones de producción del capital, es decir se buscaba una economía del conocimiento, donde los procesos de enseñanza aprendizaje se hicieran de manera eficiente, rápida y al menor coste, aportando al crecimiento económico más que social o cultural del país.

1.1.5 Saber pedagógico y formación docente atrapado bajo una lógica mercantil

Durante los años de 1960 y 1970 en Colombia, con la participación de la Misión Pedagógica Alemana y el periodo de tecnología educativa, se presenta un cambio en el modelo de enseñanza aprendizaje y así mismo, en la concepción del maestro junto con las directrices de la formación docente.

Para la época de 1975 estaba en boga la psicologización de la educación, el énfasis ahora se encontraba en la pregunta ¿Cómo aprende el niño?, ¿de qué manera se puede dar el aprendizaje de forma rápida y exitosa?, ¿Cómo se puede medir el conocimiento aprendido por el alumno?, cuestionamientos que colocaban además al maestro como un instrumento de la

educación, encargado del oficio de aplicar unos manuales determinados y de llevar a cabo el proceso de guía, acompañamiento y medidor en el proceso educativo. (Flores, 1986)

Lo anterior es observable en el decreto **1955 de 1963** “por el cual se reorganiza la educación normalista” en el artículo 6, en el lineamiento de proporcionar una formación profesional y técnica adecuada establece que:

Intensificar el estudio de las ciencias y las técnicas pedagógicas y psicológicas con el fin de que el maestro pueda comprender y orientar la conducta del niño, guiarlo en el progreso del aprendizaje, fomentar su desarrollo armónico y favorecer su integración a la vida social. (MEN, 1963). Aunque se habla de una educación profesional el maestro en su formación no recibía una clara comprensión de teorías pedagógicas ni mucho menos psicológicas, con las cuales, el pudiera investigar y construir su propio saber pedagógico, en cambio era adoctrinado en una formación instrumental donde disponía de varias herramientas técnicas para su posterior implementación en la ejecución de políticas educativas externas a la misma experiencia docente.

El cambio en el modelo de enseñanza aprendizaje se hace evidente mediante el **decreto 1002 de 1984** “por el cual se establece el plan de estudios para la educación preescolar, básica y media vocacional de la educación formal en Colombia”, el énfasis ahora es puesto en el aprendizaje del alumno mediante la estandarización de un plan de estudios a nivel nacional. La educación ahora es entendida como una empresa de rendimiento donde: “el proceso de formación del individuo social, es despojado de su carácter cultural y colocado a nivel de metas operacionales predeterminadas y cuantificables” (Martínez, 1988, p. 20)

Dicho proceso de formación del individuo bajo una lógica mercantil, también pasa por la formación de maestros, quienes se veían en la obligación de aprender una serie de metodología educativa, la cual debía luego aplicar con sus futuros estudiantes.

En síntesis, el saber pedagógico propio de la construcción del maestro estaba restringido, frente a un conocimiento científico que validaba o no el quehacer del maestro. En otras palabras, el papel del maestro es reducido al de un obrero de la educación con funciones instrumentales, dichas funciones iban desde monitorear la aplicación de guías educativas hasta vigilar la conducta de los estudiantes en la escuela. Es en medio de este panorama donde surgirán grupos de intelectuales y maestros en alianza sindical para la defensa de una educación digna, denunciando y rechazando una lógica mercantil en la educación y su modelo conductista. Se abre la posibilidad de que el magisterio se piense una nueva reforma educativa, en caminata a la formación de maestros autónomos capaces de incidir en su propio ejercicio docente, de acuerdo con su propia reflexividad y experiencia como educador.

1.2 Surgimiento del Movimiento Pedagógico en Colombia: Una disputa entre intereses pedagógicos y sindicales

“Hubo también quienes desde un comienzo consideraron políticamente acertado desarrollar el MOVIMIENTO PEDAGÓGICO sin menoscabo de las reivindicaciones políticas, económicas, laborales y sociales planteando un enfoque integral. No obstante, el MOVIMIENTO PEDAGÓGICO se puso en marcha por dos caminos que aún no se han unido integralmente.”

(Gantiva, 1984, p. 15)

El inicio del Movimiento Pedagógico colombiano, de forma oficial, tiene lugar en el XII encuentro de FECODE, realizado en Bucaramanga en el año 1982 y aparece frente a diferentes intereses por parte de maestros, intelectuales y un proceso sindical en particular, FECODE. Es

decir, las primeras etapas del MP se ven atravesadas por dos caminos en particular como lo describe Gantiva: primero, la intención de recuperar la pedagogía como un saber, posibilitando al magisterio reivindicar la figura del maestro como un trabajador de la cultura e intelectual capaz de reflexionar sobre su propio saber; Por otro lado, intereses de beneficio sindical, en tanto el movimiento representaba una fuerza social en continuo crecimiento a nivel nacional.

A partir de la tensión que surge entre estos dos caminos, en el siguiente apartado se presenta los antecedentes del Movimiento Pedagógico: ¿cuáles fueron sus orígenes?, ¿qué fundamentos y propósitos lo enmarcaron?, ¿cuáles fueron las propuestas para reivindicar la figura del maestro? y, sobre todo, interesa indagar sobre los aportes del MP en materia de formación docente y saber pedagógico.

1.2.1 Orígenes y fundamentos del Movimiento Pedagógico

Una de las fuentes consultadas para profundizar sobre el surgimiento del MP corresponde a la revista: “Educación y Cultura”¹², en especial, en sus primeras 15 ediciones se logra registrar una línea de análisis para la comprensión de este fenómeno, como lo es la definición que otorga Octavio Gantiva:¹³ el cual define al movimiento como “una corriente de pensamiento, en busca de recuperar el rol cultural del maestro en un horizonte liberador” (Gantiva, 1984, p. 16)

El definir el MP como una corriente de pensamiento, implica reconocer todo el esfuerzo académico por parte de varios intelectuales de la época, que comienzan a interrogarse por un

¹² La revista de “educación y cultura”, es una publicación que desde 1984 aparece de forma trimestral, (actualmente bimestral) y nace con el fin de impulsar el MOVIMIENTO PEDAGÓGICO; socializando los fundamentos, objetivos y planes del mismo, además de compartir saberes en materia pedagógica y experiencias de maestros. En su momento la revista fue el principal canal de comunicación del magisterio, hoy en día hace parte de una de las publicaciones oficiales de Fecode.

¹³ Jorge Octavio Gantiva, es cofundador del MOVIMIENTO PEDAGÓGICO por parte de FECODE, fue director del centro de estudios e investigaciones docentes (CEID), y actualmente se desempeña como catedrático de la Universidad del Tolima.

saber que le es propio al maestro y que es necesario comenzar a investigar para contribuir a la producción de un saber pedagógico, en todo caso aterrizado al contexto colombiano.

Sin embargo, no solo se menciona la necesidad de producir un saber sino también de recuperarlo; es decir, preguntarse por el papel que el maestro ha desempeñado a lo largo de la historia, en donde se destaca su rol cultural como aquel agente que tiene la disposición de dinamizar la producción cultural, en este sentido, se rescata la idea del maestro como trabajador de la cultura. Esta idea de un maestro “trabajador de la cultura” es de gran importancia en los primeros años del movimiento y está sustentada en la propuesta de un “intelectual orgánico”¹⁴, formulada por Gramsci.

Además, para la década en que surge el MP el maestro no era considerado un intelectual, sino que, se asume como un obrero de la educación encargado de guiar el proceso de formación con base en unos manuales que determinaban su práctica pedagógica; surge la necesidad de que los maestros se organicen para tomar la dirección de su práctica pedagógica.

El profesor Gantiva (1984) ubica cuatro grupos de redes de intelectuales, que influyen de forma directa en la creación del movimiento:

- El grupo de investigación de la práctica pedagógica (GHPP), interesado por recuperar la pedagogía como un saber, donde el maestro ocupa una posición central.
- El grupo Carlos Federici y sus trabajos sobre la reforma curricular y la reorganización del magisterio, entre sus promotores se encuentra el actual senador Antanas Mockus.

14 Con la idea de “intelectual” en Gramsci, se hace referencia a un grupo en particular de la sociedad, encargado de la producción cultural y de conocimientos en una sociedad, necesarios para legitimar o deslegitimar determinado orden social, impulsado por la clase dominante. En este sentido el “intelectual orgánico” se entiende como el grupo de intelectuales, de los que utiliza determinado orden económico y social, para su postergación, por otro lado, se entiende que la clase capitalista no es la única que puede producir intelectuales orgánicos para su servicio, habría otras opciones de producción cultural en oposición a la clase dominante.

- El centro de promoción ecuménica y comunicación social (CEPECS) y sus investigaciones hacia un proyecto pedagógico alternativo.
- Primer simposio nacional sobre la enseñanza de las ciencias.

Sin embargo, el GHPP y el grupo Carlos Federici serán los dos procesos que resaltarán en la consolidación del Movimiento, esto se puede observar con la participación de algunos de sus integrantes, tanto en el congreso de Bucaramanga en 1982 como, en la elaboración de artículos para la revista de “educación y cultura” destacándose Olga Lucia Zuluaga, Jesús Alberto Echeverri, Alberto Martínez Boom, Antanas Mockus entre otros.

El aporte por parte de los anteriores grupos de investigación para la construcción del Movimiento, permitieron el encuentro entre académicos universitarios, maestros de escuela y el sindicalismo magisterial, interesados unos más que otros en el debate pedagógico, en palabras de Abel Rodríguez Céspedes¹⁵. “El Movimiento Pedagógico es el encuentro entre maestros y la pedagogía” (Rodríguez en: Gantiva, 1984).

Otro elemento a tener en cuenta es el expresado por Araceli Tezanos:¹⁶ ¿Por qué un Movimiento Pedagógico y no por la educación? En gran medida, se refiere a la ausencia de pedagogía en la formación docente durante muchos años previos al Movimiento, este que nace con la intención (desde los intelectuales) de recuperar la pedagogía como un saber, en donde, la pedagogía es entendida en su dimensión política, es el vehículo para lograr una transformación social, desde la producción cultural en su posibilidad de constituirse como una propuesta contra hegemónica. En palabras de Tezanos: “los maestros deben tener una formación pedagógica y en

¹⁵ Abel Rodríguez Céspedes fue cofundador de la central unitaria de trabajadores (CUT), dirigente de FECODE en los años 70 y 80, director del Movimiento Pedagógico colombiano en la década del 80 y 90.

¹⁶ Licenciada en Ciencias de la educación por el instituto magisterial superior de Montevideo, Uruguay. Doctora en letras y ciencias humanas por la Universidad de París X Natterre, es una destacada investigadora en las ciencias de la educación y en su paso por Colombia perteneció al centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) desde donde lidero estudios sobre: realidad de la escuela primaria en Colombia, formación de maestros de enseñanza primaria y modelos pedagógicos.

consecuencia ser conscientes de su praxis social y haber asumido un compromiso político con su comunidad". (Tezanos, 1984)

Frente a lo anterior, la distinción entre si el MP se trató más de un movimiento por la educación o por la pedagogía, se puede pensar como una posible hipótesis, que desde el inicio del mismo Movimiento la centralidad no fue la defensa de la educación como un servicio público que el estado debía suplir, al contrario, la propuesta estaba centrada en reivindicar la figura del maestro, como un agente principal en la transformación de una sociedad y en consecuencia productor de un saber específico: la pedagogía. En este sentido, la articulación entre los diferentes intereses sindicales y pedagógicos se pudo concretar de manera efectiva, en tanto el discurso pedagógico es entendido a su vez como un discurso político, es decir, no solo se buscaba recuperarla pedagogía como un saber, además, se presenta la premisa de recuperar la dimensión política de la pedagogía.

1.2.2 La figura del maestro: Previo al Movimiento Pedagógico.

Dentro de los antecedentes del Movimiento Pedagógico, es importante comprender el rol que ha venido desempeñando el maestro a lo largo del siglo XX y como su configuración cultural le ha llevado de un maestro instrumental, a uno que intenta ser poseedor y productor de su saber pedagógico. Dicha reflexión será presentada con el propósito de identificar la relación entre la concepción del maestro, su función designada socialmente y en consecuencia la manera en que se define el saber pedagógico y la formación docente. De acuerdo con esto, se puede seguir una línea de estudio que establece el profesor Martínez Boom, la cual busca definir el rol docente a través de un análisis sobre la escuela; una relación recíproca, en donde la configuración de la escuela en Colombia ha dado un lugar determinado al maestro, junto con las funciones que le

han sido asignadas socialmente. En este sentido, el profesor Martínez Boom, en la primera edición de la revista Educación y Cultura, anuncia la necesidad de “otra escuela y otros maestros”, donde propone tres formas de entender la escuela en Colombia:

Primero, “la formación de un ciudadano ilustrado, reflexivo y consciente de sus derechos y deberes civiles” (Martínez & Rojas, 1984) De esta forma la escuela tiene la función de producir la figura de ciudadanos, en un estado en vías de expansión y control territorial, hay que aclarar que la escuela formadora de ciudadanos ilustrados solo estaba destinada a una clase reducida del país, aquellos que tuvieran capital para acceder a ella, además de la clase dirigente del país.

La segunda forma de entender la escuela, es en su función de dar “instrucción en un conjunto de saberes técnicos, cuya aplicación posibilitara el ejercicio de un oficio” (Martínez & Rojas, 1984) Desde esta perspectiva la escuela se asume como vehículo para lograr el desarrollo en el país, y de forma particular, implica el ascenso individual dentro de una escala social o estatus social, es decir, la escuela que estaba destinada para las clases populares y el pueblo en general. Los ciudadanos, se formaban en saberes prácticos que pudieran aplicar a corto plazo, logrando una ubicación en el sector productivo, de esta forma, se vende la idea de un progreso individual.

Por último, se entiende la escuela como un servicio público que el estado debía administrar; como cualquier otro servicio público el estado debía regular y organizar a nivel nacional, para que de esta forma todos pudieran acceder al respectivo servicio, necesario en la idea de traer desarrollo y progreso al país.

Cada una de las anteriores formas de entender la escuela se aplica en Colombia de forma conjunta, siguiendo un modelo de educación norteamericano ejemplarizante para la época, durante todo el siglo XX, donde tiene lugar el nacimiento de la escuela, como institución formal y regulada por el estado (en Colombia). En concordancia con la concepción de la escuela, la

figura del maestro también se va configurando, frente a esto se logran distinguir al menos tres figuras de maestros:

Primero, se vislumbra un maestro empírico, caracterizado por su falta de formación pedagógica; es la época donde cualquier persona puede llegar a ser maestro, debido en gran medida al déficit de docentes requeridos para organizar el sistema educativo en el país, el único requisito necesario correspondía a la vocación; un interés voluntario y conocimiento empírico de ser maestro. Al respecto de la formación docente, Martínez Boom comenta: “las escuelas normales y facultades de educación fueron dejando de lado la formación pedagógica [] centrando su interés y sus acciones en otros saberes: economía, sociología administración, psicología” (Martínez & Rojas, 1984) Es decir, un maestro que no cuenta con las herramientas necesarias para reflexionar sobre su práctica, encontrándose despojado tanto de la dirección de los procesos de formación y de su participación en la formulación de políticas educativas a nivel nacional. En este sentido, se concibe al maestro como dador de un conocimiento con base en su experiencia de vida, ignorando su saber pedagógico y asumiendo el acto educativo de forma instrumental.

El segundo tipo de maestro tiene lugar hacia los años 1920, cuando “el método llega a convertirse en una red que atrapa y constriñe al maestro, impidiendo casi siempre el desarrollo de la reflexión sobre el conocimiento y limitándolo a una enseñanza de una actividad instrumental y repetitiva”. (Martínez & Rojas, 1984). En consecuencia, el maestro es visto como un operario de la educación esclavizado esta vez al método, es el encargado de dirigir el espacio de enseñanza para construir civilidad, con una relevante intervención en higiene y salud, un ejemplo de esto, es la llamada “ficha escolar”, con la cual, cada maestro debía dar seguimiento al peso, medida, talla del niño etc. Además, el maestro tenía la función de ser guía en el proceso de formación de unos

contenidos concretos, fijados por medio de manuales que además especificaban la forma en que los maestros debían evaluar el conocimiento en los estudiantes.

La última concepción sobre la figura del maestro tiene lugar durante un cambio de paradigma, la escuela ya no debía moverse solo en la enseñanza, sino debía pasar al campo del aprendizaje. En este periodo tiene lugar la psicologización de la educación en Colombia, la actividad del maestro ya no es la enseñanza de forma instrumental sino es tomado como operario encargado de registrar, evaluar y llevar a cabo las recomendaciones, que desde la psicología permitirían el aprendizaje del estudiante. A diferencia de la segunda concepción del maestro en la que también debía evaluar cierto conocimiento, es la gran influencia desde la teoría psicológica las que marcan la diferencia.

Lo común en las anteriores concepciones sobre la escuela y los maestros, corresponde a que en cada una de ellas aparece un maestro que no deja de ser operario de la educación, ya sea de forma instrumental, operario esclavizado al método u operario administrativo del aprendizaje, en todo caso la escuela se reduce a un lugar donde se organiza la educación, en torno al aprendizaje y el rendimiento escolar, en donde el maestro es expropiado de su saber pedagógico. Esto último será de gran importancia como una de las propuestas reivindicativas del MP.

1.2.3 La reforma curricular: El primer reto del Movimiento Pedagógico.

El periodo de reforma curricular que incidirá de manera directa en la conformación del Movimiento Pedagógico, es orquestado por el gobierno nacional dentro del periodo de tecnología educativa, en donde, tiene lugar una serie de actuaciones por parte del Ministerio de Educación como, la reestructuración curricular del sistema educativo en los ciclos de primaria y secundaria. Una vez que la tercera Misión Pedagógica Alemana termina, en el año 1975,

comienza a regir una política educativa fundamentada en el “programa nacional para el mejoramiento cualitativo de la educación, realizado por la UNESCO, se da inicio al proyecto multinacional de tecnología educativa” (Martínez, 1988, p.17). En consecuencia, uno de los cambios más notable al interior del MEN, corresponde al cierre del Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE) y se da apertura a la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, recordando que las acciones de esta nueva oficina se orientan según lineamientos formulados directamente por el mismo Ministerio.

Lo anterior, en otras palabras, es la muestra; no solo de un cambio de estrategia por parte del MEN, frente a la forma de administrar el sistema educativo, pasando de un sentido interesado por la reflexión pedagógica a una razón instrumental. Sino también “la reforma es una de los elementos que da origen al Movimiento Pedagógico” (Gantiva, 1984 p. 16). En este sentido, los impactos que tuvo la reforma en los maestros y en general en el sistema educativo, se convirtieron en un elemento que posibilitó la necesidad de crear un movimiento de gran escala con la capacidad para incidir en la política educativa.

De acuerdo con esto, el Movimiento Pedagógico en sus primeros años comienza a reflexionar la posibilidad de una escuela que no se quede en la organización de unos aprendizajes, con base en políticas de estado, ni tampoco que el rendimiento escolar sea tomado como un fin en sí mismo. Pero ¿Qué implicaba la reforma curricular en términos concretos para los maestros? Según Hernández, explica que se ha pasado de un listado de contenidos a un listado de actividades: “el currículo es definido ahora como el conjunto de actividades necesarias para impartir una determinada enseñanza. Se pasa del **qué** se enseña al **cómo** se enseña, (...) un conjunto de actividades que el maestro deberá desarrollar en su clase. (Hernández, 1984, p 35)

Si antes el maestro en la preparación de sus clases tenía que hacer un esfuerzo, en términos de reflexión pedagógica, de elaboración de objetivos de su enseñanza y los medios utilizaría para su logro, ahora, dice Martínez “se prepara al maestro para recibir paquetes de materiales de auto instrucción, que administrará a los niños”. (Martínez, 1984, p. 9) Es decir, que el currículo tal y como lo contemplaba la reforma sería el medio para agrupar una serie de contenidos y actividades concretas (manuales de educación), que servirán al maestro de apoyo en su labor instrumental en la administración de la enseñanza, en otras palabras, el maestro de esta forma se convierte en un operario de la educación, perdiendo además la posibilidad de asumirse como un intelectual y trabajador de la cultura; elemento central en la reivindicación del MP.

Pero, además en el panorama de los primeros pasos del MP, se ubica otro debate de igual manera relevante y que se articula con la crítica anterior, la nombrada Taylorización de la educación, Carlos Hernández (1984), en donde, se analiza como la reforma curricular va en concordancia con políticas de estado, las cuales, se presentan como un medio para que el país pueda salir del estado de subdesarrollo, en la premisa de que la educación es el medio para mejorar los procesos en términos de productividad, en el que, los ciudadanos tienen el deber de aportar a un desarrollo humano técnico y científico en beneficio de la clase dominante. Dicho de otro modo, la lógica de un sistema de organización de trabajo como lo es el Taylorismo¹⁷ se implanta al sistema educativo; necesario para dar continuidad a la nueva organización de trabajo. La característica esencial del taylorismo es la separación radical entre concepción y ejecución, entre pensamiento y acción: las directivas conciben, los obreros ejecutan (de modo similar a

¹⁷ Se trata de un sistema de organización del trabajo, propuesto por el economista estadounidense Frederick Taylor, en donde el objetivo principal era aumentar el nivel de productividad a través de la especialización presente en la cadena de producción, como, por ejemplo: mejorar la productividad del obrero con su especialización en un determinado momento de la producción.

como ahora los programadores educativos conciben y los maestros ejecutan). (Hernández, 1984, p. 39)

De esta forma uno de los objetivos de la reforma curricular pretendía mejorar los procesos de calidad educativa, en términos cuantitativos, verificables y medibles. “La educación sería pensada en términos de insumos y productos, de una conducta de entrada y una de salida”. (Hernández, 1984, p. 39) Invisibilizando de esta forma la práctica pedagógica, en donde, la educación se expresaba en un acto instrumental y la pedagogía era vista como irrelevante para el proceso de formación en la escuela. Sin embargo, dicha reforma era presentada como innovadora por el Ministerio.

Pero ¿qué pasaba con los intereses de desarrollo técnico y científico de la reforma educativa? “Lo que hay detrás de estos esfuerzos de tecnificación del proceso educativo no es precisamente un criterio de cientificidad, sino un interés de control técnico de la actividad humana” (Hernández, 1984, p. 37). Esto se puede constatar, en el proceso de descentralización educativa¹⁸, en el cual, se predomina una visión sectorial tecnocrática restringida en los aspectos administrativos del sistema educativo (eficiencia y eficacia de la gestión pública), y se tiene como propósito fundamental el fortalecimiento del poder central mediante el manejo de instrumentos principalmente financieros (racionalización del gasto público) y relegando a un segundo plano los aspectos políticos, sociales y culturales, sin los cuales el proceso carece de sentido al perder su potencial transformador. (Torres & Duque, 1992, p. 31) De esta forma, la reforma educativa asumía la escuela como una empresa de rendimiento; la formación integral del individuo era entendida en términos de adaptabilidad al sistema productivo, en donde, la labor del maestro también se reducía a la de un operario encargado de guiar y controlar el proceso

¹⁸ Por descentralización educativa se entiende la delegación administrativa a entidades regionales no autónomas, con la responsabilidad de atender de forma directa los asuntos educativos locales, pero siguiendo una política educativa central, de nivel nacional formulada por el MEN.

educativo de acuerdo con unos parámetros ajenos a su producción. En medio de este escenario se comenzará a gestar el Movimiento Pedagógico.

1.2.4 Saber pedagógico: entre un saber instrumental y maestros marginales.

Con el surgimiento del Movimiento Pedagógico en la década del 1980, se comienza a fortalecer un proceso de reflexión pedagógica, entre estos se ubican unos maestros que comienzan a reivindicar su labor como una profesión intelectual y se reconocen como agentes culturales, en consecuencia, la comprensión por el saber pedagógico comienza a ser relacionada con la reflexión continua de la práctica docente, en otras palabras, el saber pedagógico ya no se sitúa en el exterior de los maestros sino en el interior de su profesión, en relación a esto, en la década de 1980 se presenta una disputa entre maestros marginales y un saber instrumental.

El maestro que tiene vigencia actualmente en nuestro país [década de 1980] es el que trata de reproducir el texto, de reproducir el pensum, de reproducir los saberes que le fueron transmitidos en su formación como educador. [] Este maestro ha sido defendido desde el Ministerio de educación como administrador del currículo. (Calonaje & Quiceno, 1984, p. 66)

El maestro al cual se refiere Calonaje y Quiceno, es el que se ubica dentro de un saber instrumental, aquel que tiene la posibilidad de poseer un saber producto de la experiencia y reflexión de su práctica pedagógica, pero en vez de eso se da de forma repetitiva y mecánica, convirtiéndose en un buen agente de aplicación de técnicas y métodos educativos. Es un maestro que se define desde la influencia de la tecnología educativa y los modelos conductistas, el cual, pareciera que se reconoce como maestro tan solo en aula de clase, mientras se vea con un manual educativo debajo del brazo y se sitúe al frente de los estudiantes, de esta forma el saber pedagógico se minimiza a su forma más instrumental. “El

maestro envejece repitiendo, transmitiendo los mismos conocimientos aprendidos en la escuela normal, trabajando en el cuaderno viejo y arrugado de la tía, de la abuela o de la mamá que fueron maestras.” (Calonaje, 1986. p, 13)

Sin embargo, también se advierte de la presencia de un “maestro marginal” (Calonaje, 1986), es un educador que se interesa por comprender las diferentes dinámicas y sucesos producto de su práctica pedagógica, aquel individuo que se inquieta con los problemas educativos y se reconoce como un intelectual e investigador de su propio saber, ¡un saber! producto de la experiencia de reflexión continua sobre su labor educativa.

En este sentido se le cataloga como maestro marginal, en tanto se diferencia de sus demás colegas que orientan su labor respecto a manuales educativos y lineamientos formulados por el Ministerio, contrario a esto, los maestros marginales asumen una postura mucho más crítica ante las imposiciones culturales y educativas por parte del gobierno nacional. “Los maestros innovadores son a menudo poco populares ante sus colegas que no confían en sus motivaciones o se sienten amenazados por sus ideas o porque los valores inherentes a la innovación amenazan el orden establecido”. (Vera & Parra, 1985, p. 58).

Es evidente que el Movimiento Pedagógico, aunque impulsado por maestros, no llega a suscribir en sus ideales a todos los docentes a lo largo del país, frente a esto, uno de sus principales ejes de acción está volcar las ideas sobre la imagen social del maestro, “uno que ha sido objeto de visiones externas que desfiguran su identidad” (Tamayo, 1986, p. 44). Lo cierto es que el saber pedagógico, como saber que fundamenta y otorga sentido a la profesión docente a estado supeditado a la misma concepción del maestro; envuelto en contradicciones, falta de reconocimiento social y desfiguración del sentido de su labor. (Tamayo, 1986, p. 44)

En este sentido una de las propuestas centrales de MP es la reivindicación de “la imagen de un maestro [] trabajador de la cultura, que lucha y se prepara individual y colectivamente para

contribuir a la transformación de la escuela y la educación, [] que renuncia a ser un administrador del currículo y asume un papel protagónico en el hecho educativo, que estudia y adecua las ciencias y, en general, el conocimiento a los contextos sociales y culturales en los que actúa” (Tamayo, 1986, p. 49).

Respecto a lo anterior, el saber pedagógico para la década de 1980 presenta una fractura entre dos visiones de entender al maestro: uno que acentúa su saber con base en su labor repetitiva, mecánica y de pocas exigencias personales; a un maestro que reconoce en su labor un espacio para la investigación y que explora la posibilidad de definir la docencia desde un ámbito profesional, en donde, se presenta la idea de un trabajo intelectual y así mismo la idea de un trabajador de la cultura. En otras palabras, ocurre una incisión entre un maestro que depende del saber institucionalizado e instrumental en comparación a un maestro marginal que apuesta a la reconfiguración de su identidad ligada a la producción del saber pedagógico derivado de la reflexión continua de su práctica docente.

1.2.5 Formación docente: el maestro como peregrino de su saber.

En cuanto a la formación docente pueden identificarse dos concepciones, siguiendo con la idea del saber pedagógico, una de ellas marginal a la otra: en la idea de un saber pedagógico instrumental dentro de las facultades de educación y escuelas normales, en donde, la principal preocupación estaba puesta en el conocimiento disciplinar más que pedagógico, esto debido a que la pedagogía no era considerada como una ciencia, sino como una disciplina supeditada a otras ciencias tales como: la sociología, psicología, economía, historia etc. De esta forma el maestro, aunque se formaba con buenas bases disciplinares no era garante de tener la comprensión de dichas herramientas pedagógicas para liderar procesos formativos, finalmente lo que buscaban los programas de formación de licenciados para la década de 1980, se reduce a la

idea de un administrador del currículo, en la función de transmitir conocimientos científicos y técnicos a los estudiantes y de esta forma cumplir con su oficio de maestro.

En la formación de maestros no ha existido preocupación por los modelos pedagógicos [] han sido tratados más en un sentido historiográfico que comparativa y analíticamente como medio para la comprensión de la realidad educativa, y como guía de nuestra praxis pedagógica. (Flores, 1986, P. 6)

Los principales modelos pedagógicos bajo los cuales se formaban los maestros dependían según el lugar donde estudiaran, verbigracia, es la Escuela Normal Superior, que se regía por un modelo de desarrollismo pedagógico; bajo la teoría moderna de la pedagogía como Piaget o Dewey, centrados más en un método estructuralista. Otro ejemplo, corresponde a los dos institutos pedagógicos uno en Bogotá, que más adelante se convertiría en la Universidad Pedagógica Nacional y el otro ubicado en Tunja, los cuales centraban su modelo desde el romanticismo pedagógico y un poco desde el desarrollismo. (Flores, 1986). En todo caso la formación docente más que recaer en uno o varios modelos pedagógicos, se veía atravesada por la concepción misma de la figura del maestro y su papel como operario educativo. Bien lo menciona Calonaje cuando se refiere a:

Un individuo formado en las escuelas normales, [como] un maestro sin las posibilidades de cuestionar su práctica cotidiana, que opta por conformarse a la rutina, adoptando una posición facilista [] la formación recibida no ha generado ni la comprensión de su quehacer, de su vida, de su origen y de las distintas prácticas que realiza.” (Calonaje, 1986, p. 15).

En este sentido, el conocimiento recibido en las facultades de educación y las escuelas normales, aun cuando se presentaba como innovador en el plano de la pedagogía moderna, era de tipo informativo y de un conocimiento acumulativo, se trataba de aprender una serie de herramientas conceptuales y de tipo disciplinar para luego ponerlas en práctica en la etapa laboral. Verbigracia, es la Escuela Normal Superior (ENS) con el cierre de la sección de

pedagogía en el programa de estudios de licenciados durante la rectoría de Francisco Socarras, médico de profesión, en una entrevista realizada por parte de la revista de Educación y Cultura (1986) se menciona: “Nosotros suspendimos la pedagogía como una especialidad, porque la pedagogía no es una ciencia, es una disciplina que se nutre y basa en otras ciencias como la psicología, sociología, antropología, economía, historia, etc.” (Educación y Cultura, 1986). En el caso particular de la ENS se trató de un “proyecto político pedagógico laico que trato de formar por primera vez una elite intelectual de licenciados que no estuvieran bajo la influencia del clero y los conservadores.” (Amaya & Téllez, 1987, p. 22). En otras palabras, la ENS se trató más de una iniciativa liberal de elite en formar bajo un énfasis disciplinar, en este sentido es que se comprende la idea de un maestro como peregrino de su propio saber, un ser extraño de lenguaje y conocimiento particulares que le diferencian de los demás, sin habilidades ni herramientas pedagógicas para reflexionar sobre su práctica. En ultimas, lo que debe considerarse en la formación de licenciados:

No es tanto su formación en saberes científicos, que debe ser altísima también en un educador, sino que este debe saber de pedagogía y de los modos en que los saberes científico-técnicos se conectan con la pedagogía al establecerse una relación de enseñanza aprendizajes (Flores, 1986, p. 12).

Bajo este contexto se vislumbra la crisis de una institución: “unas escuelas normales y facultades de educación que no forman pedagógicamente porque se desentendieron del saber pedagógico para obnubilarse con los métodos y las tecnologías educativas”. (Anónimo, 1986, p.3).

Por otro lado, para ampliar el panorama de la formación docente a inicios del Movimiento, hay que tomar en cuenta el tema de capacitación docente, como estrategia para contribuir a la calidad de formación de los maestros. La capacitación docente estaba a cargo de la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. Como es sabido el ICOLPE como

entidad autónoma anexa a la Universidad Pedagógica Nacional, presentaba un enfoque de formación más interesado en el quehacer cotidiano del maestro, tomando en consideración algunos aportes de la tercera Misión Pedagógica Alemana, sin embargo, con el cierre repentino de dicha entidad la oficina de Capacitación y Perfeccionamiento Docente pasa a liderar y organizar el plan nacional de formación docente.

Lo anterior es importante en tanto se presenta un cambio en el modo de entender la formación de maestros; aunque el ICOLPE junto a la recién creada oficina de MEN formaba a los maestros bajo un modelo de tecnología educativa, se diferenciaba de la segunda en tanto permitía un trabajo más aterrizado a la realidad cotidiana del maestro¹⁹. Esta diferencia de enfoques en formación va a reflejarse diez años después con la situación de la capacitación docente en el país y la llamada “feria del crédito”.

Imagen 3 “Curso capacitación: la feria del crédito”



Revista Educación y Cultura, Bogotá, Sep de 1985. p. 60 En: Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.

¹⁹ Esto puede constatarse en uno de sus trabajos, por ejemplo, la serie de materiales educativos iniciados desde 1974, con temas referentes al tablero, el franelógrafo, el fijador etc.

La feria de crédito consistía en la oferta de cursos prácticos y alejados de las verdaderas necesidades del docente en ejercicio, con el único propósito de permitir su movilidad en el escalafón docente, de esta forma, los docentes tomaban el curso más pertinente para su ascenso, más que para su labor como educador.

En consecuencia, el departamento nacional de planeación para el año 1982 estimo que: “la formación que ofrece la normales y facultades de educación no corresponden a las exigencias de un maestro creativo en dirección al aprendizaje, capaz de adaptar tecnologías, de utilizar métodos adecuados que garanticen los cambios esperados en sus alumnos” (Vera, 1985). Además, en otro apartado menciona la falta de materiales y ayudas educativas necesarias para el proceso educativo. De esta forma, “el Estado se ha limitado a facilitar esta movilidad programando cursos que no consultan las necesidades del docente, lo cual ha dado origen a lo que el mismo Ministerio denomino la feria del crédito”. (Vera, 1985, p 59).

En conclusión, se puede decir que la forma en cómo se concibe el saber pedagógico por parte de algunos miembros del MP, ya no se compara con la idea de un maestro que atiende unos saberes instrumentales y asume su función como un administrador del currículo. En cambio, se posibilita al maestro como un sujeto autónomo; capaz no solo de administrar un currículo ajeno, sino de sentar las bases para la construcción de uno propio, creado bajo su criterio como educador y orientado por su proyecto personal. Si bien dentro de los debates planteados por el MP se reconoce lo que no debe ser un maestro en Colombia, queda la pregunta abierta de ¿cuál es entonces el papel del maestro en la sociedad actual?

Respecto a la formación docente se menciona que debe estar más cercana hacia el campo de la pedagogía, y hacia elementos conceptuales que permitan al maestro comprender y reflexionar acerca de su quehacer como educador. Es claro que, al concebir al maestro como un operario de

la escuela, su formación va estar en caminata a su asenso dentro de una lógica de competencia y no a las verdaderas necesidades del maestro y que solo él conoce de acuerdo con su experiencia cotidiana.

1.3 El Movimiento Pedagógico y el proyecto de la ley general de educación.

A principios de la década de los años noventa el debate por una reforma en la educación comenzó a posicionarse en la esfera pública, por un lado el gobierno nacional comienza a plantear una serie de reformas necesarias entorno a una ley general de educación que terminara por ordenar la estructura educativa del país, como lo fue la “apertura educativa”²⁰ propuesta durante el mandato de cesar Gaviria. Sumado a esto, la iniciativa de reforma educativa por parte del gobierno es acogida por FECODE quien concuerda con la necesidad de una ley general de educación. Lo anterior se da en el marco de la recién instaurada constitución de 1991.

Una de las propuestas del MP entorno a una ley general de educación, fue el tema de la gratuidad, más allá de la obligatoriedad contemplada en ese momento, además de redefinir una nueva metodología que se apartara de la escuela nueva.

Fecode ha sido consiente a lo largo del debate al plantear que el proyecto de ley general de educación debe ser pluralista, con una coherencia que este ajena a cualquier confesionalismo, que no consagre una posición filosófica determinada, ni una escuela pedagógica única, ni una metodología educativa exclusivista (Fecode, 1991, p. 9).

La construcción de dicha ley en últimas, según Fecode, deberá ser el marco que direcciona los objetivos mismos de la educación en Colombia, más allá de definir unas condiciones y formas exactas de impartir la educación.

²⁰ El plan de apertura educativa pretendía fragmentar y desconcentrar los recursos de la educación por municipios, es decir, cada municipio debía organizar la prestación del servicio de educación desde nombramiento de maestros, salario y prestaciones de ley. Esto con el fin de disminuir el gasto estatal en educación de un gobierno centralizado.

La ley general de educación es una síntesis de los objetivos de la educación como proyecto cultural y como palanca de desarrollo económico, social y político. Es la única posibilidad de darle sentido y una dirección autónoma a una institución fundamental que forja desde múltiples dimensiones la nacionalidad. Es la garantía para superar los grandes problemas educativos, que tenga en cuenta la totalidad de la sociedad colombiana, su futuro democrático y los avances de la técnica y la ciencia (Fecode, 1991, p. 8).

Con lo anterior puede identificarse la posición tanto de Fecode como del Movimiento Pedagógico respecto a la creación de una ley general de educación, ya que, se concibe la función cultural en tanto permite construir ciudadanía garante de impulsar el desarrollo social y económico del país y la realización personal. Este último punto apela a la construcción de libertades y responsabilidades a la sociedad en general.

1.3.1 La municipalización de la educación igual a privatización

En 1991 el presidente César Gaviria presentó un plan de apertura educativa, el cual, públicamente consistía en un sistema de bonos estudiantiles y becas que permitiría ampliar la cobertura de la educación, en consecuencia, pretendía desligar de responsabilidades jurídicas y fiscales al gobierno central, ya que dichos recursos invertidos en educación llegarían directamente a los municipios quienes se encargarían de organizar los gastos como el pago de salarios a maestros, definir prestaciones sociales, nombramiento de maestros, traslados entre otros.

Al respecto Fecode tuvo claro desde el principio que la municipalización era tan clave para la política neoliberal como su privatización. Por eso en el proyecto de ley planteó reformas sustanciales a la administración de la educación que la descentralizaran, pero no la municipalizaran. (Dussan & Ocampo, 1993, p. 8)

El plan de apertura educativa no solo atentaba contra la dignidad docente sino además a la organización gremial del magisterio, en tanto fragmentaba la contratación de los mismos, lo cual implicaba que cada maestro recibiera un contrato diferente según cada institución educativa a nivel municipal y regional. En palabras de Ocampo:

La municipalización [debía] establecer un régimen salarial y prestacional propio, de este modo los maestros quedaban al arbitrio del alcalde. [quien] nombra a los maestros, los traslada, fija su salario, establece el régimen prestacional, además de definir los parámetros de educación de su municipio (Dussan & Ocampo, 1993, p. 8).

Una de las propuestas por parte de Fecode respecto a la ley general de educación fue definir la figura de centralización financiera y descentralización administrativa, en el cual, se planteaba que el gobierno estaba en la obligación de situar a los maestros oficiales bajo un mismo régimen laboral.

1.3.2 El saber pedagógico: entre el discurso disciplinario y su identidad profesional.

Si bien hay un llamado por parte del MP a que los maestros se asuman como intelectuales de la educación y trabajadores de la cultura, la realidad de los maestros particularmente en Colombia es otra. Ante esto existe una tensión respecto al saber pedagógico y la forma en que se ha ido constituyendo, entre un oficio histórico, bajo un discurso y prácticas disciplinarias en donde el control y la regulación social son sus máximas; frente a la construcción autónoma de la identidad docente producto de la reflexión del maestro, en esto último el MP desempeñará un papel importante en la tarea de reivindicar la labor docente como práctica que trasciende más allá de la figura de un maestro autoritario.

En la ausencia de reflexividad por los asuntos pedagógicos dentro de la labor docente, se encontraban todas aquellas prácticas que son transmitidas generacionalmente a los maestros,

derivadas de un discurso disciplinario y de un régimen de autoridad, en consecuencia, el saber pedagógico se derivaba de las funciones que históricamente eran encomendadas al maestro:

El maestro ha sido considerado como un instrumento ya de la iglesia, ya del estado, ya de los fines que le asignen la ley, la sociedad, la familia, la moral, fines, hay que decirlo sobre los que nunca se le ha pedido consentimiento y en cuya realización participa solo pasivamente en tanto depositario de ciertos valores (Calonaje & Correa, 1991, p. 52).

En otras palabras, el maestro ha sido ajeno a la construcción del saber pedagógico, en donde su formación como licenciado ha dejado de lado el componente pedagógico y como resultado ha configurado un maestro administrador del currículo que, además, termina asumiendo ciertas prácticas que le son históricamente reproducidas y aprendidas tanto en sus años escolares como en su formación profesional. Es decir que, ante la falta de reflexividad pedagógica del maestro, el saber pedagógico no solo es externo a la experiencia cotidiana de su quehacer, sino además se ve abocado hacia prácticas autoritarias que a su vez el maestro experimenta, y que en su tiempo laboral reproduce con sus estudiantes.

En consecuencia, se presenta el discurso de autoridad del maestro, si bien su papel como educador se encuentra subordinado en todo el proceso educativo, en el aula frente a los estudiantes tiene que encarnar la autoridad necesaria para cumplir su función de “depositario”, de ahí que uno de sus principales recursos este dado por el conductismo, es decir, el castigo que puede ejercer a sus estudiantes para corregirlos y lograr un aprendizaje, frente a esto, el castigo no siempre se da de forma física, sino además simbólica:

En remplazo de un ejercicio de autoridad intelectual, necesario a la profesión de enseñar, se expresan en el maestro posturas irracionales y autoritarias frente a sus alumnos como las de ignorar sus respuestas o preguntas, calificar su trabajo con ironía y sarcasmo, acallar sus preguntas “indebidas”, despreciar sus intervenciones ridiculizándolas (Calonaje & Correa, 1991, p. 46).

La autoridad intelectual que nombra Calonaje & Correa, pasa por un trabajo de reflexividad pedagógica en donde el maestro identifica su lugar en la escuela y frente a sus estudiantes; digno de brindar un espacio de reconocimiento por su labor como docente. En otras palabras, hay un reconocimiento por parte del estudiante frente al saber pedagógico construido por el maestro en medio de su autonomía e identidad docente. De este modo el MP comienza a cuestionarse por el lugar de la academia respecto a la formación de licenciados y cuál debería ser su función para evitar que el maestro termine orientando su práctica pedagógica al servicio de discursos autoritarios y del conductismo.

1.3.3 La formación docente entre normales y facultades de educación.

Las normales junto a las facultades de educación constituyen un escenario importante para la formación de maestros en el país, sin embargo corresponden a dos instituciones pensadas en diferentes campos de acción, mientras las normales formaban en técnicas de enseñanza específicas, las facultades de educación se dedicaban a temas como la administración del currículo y procesos institucionales, en otras palabras, los maestros de normales son diferentes a los licenciados profesionales, es en esta tensión que durante los años 90 un sector del MP comienza a replantearse la formación de maestros. Hay que recordar que la aparición de las escuelas normales inicia bajo el ideal de la instrucción pública como medio para construir una nación recién independizada, y más adelante se definirán dos objetivos; modernizar los procesos de instrucción primaria y mejorar la formación de maestros. En este sentido un elemento importante en la trayectoria que han seguido las normales en el país, corresponde a la idea de instituciones especiales para la producción pedagógica, de hecho, cuando llega la primera Misión

Pedagógica Alemana la estructuración de las normales son parte de su campo de acción. Bajo este contexto:

La escuela normal no puede formar maestros para la educación primaria si no está integrada a ella en la práctica cotidiana; en igual forma no puede capacitar ni actualizar a los maestros si está alejada de su quehacer; por lo tanto, es requisito indispensable que el proceso creativo este integrado con el desempeño docente (Normal Distrital María Montessori, 1990, p. 36).

Es decir que la normal mientras no se reconozca como centro de producción e innovación pedagógica, además de crear puentes con la facultad de educación entorno a un trabajo compartido en la formación de maestros, seguirá cayendo en la concepción de la normal que se limita a enseñar técnicas de enseñanza.

Es claro que el MP de los años 90 comienza a criticar el modelo de enseñanza impartido en las escuelas, además, de denunciar que no existen condiciones reales para mejorar la formación de maestros como el poco interés de vincular procesos de formación entre normales y facultades de educación.

Una de las críticas dirigidas a la escuela es que se concebía como un agente que impone de manera acrítica una cultura deformada; lo resultante de una cultura occidental y la sociedad de consumo; el conocimiento como una tiranía según la cual deben aprenderse resultados, y como complemento el aprendizaje de ellos concebido como su repetición, el uso de términos y la aplicación de algoritmos (Segura, 1990, p. 27).

Lo anterior refuerza la idea que el maestro no se ha apropiado de su campo de saber, dejando siempre relegada dicha responsabilidad a otros profesionales. Al respecto Segura (1990) comenta que mientras otros profesionales son formados por profesionales de su misma área, los educadores reciben una formación de profesionales ajenos a la educación. (p. 28). Esta es una idea que aparece con fuerza en el MP de los años 1990, un poco para aportar a la identidad del

maestro como un especialista en los campos de la educación y los procesos de enseñanza - aprendizaje, cuestionando de esta forma la premisa de que cualquier persona puede enseñar; es tan solo el maestro formado bajo unas bases pedagógicas e inmerso en la cotidianidad de la escuela. “La escuela normal debe apropiarse de su función generadora de una nueva pedagogía construyéndola en sí misma, facilitando la apertura a la innovación, la experimentación y la búsqueda de nuevas alternativas para la educación nacional” (Herrera, 1990, p. 38)

Es claro que el interés por la formación de maestros comienza a ser situado en la discusión por reformar, reestructurar las normales y facultades de educación, siendo estas dos instituciones centros tanto de experimentación como de producción e innovación pedagógica.

1.4 Crisis del Movimiento Pedagógico: Del triunfo de la constitución del 91 y la ley general de educación 115 del año 1994.

El Movimiento Pedagógico que inicio en la década de los años ochenta no es el mismo al comienzo del nuevo siglo, frente a esto surgen algunos interrogantes como: ¿cuáles fueron las causas que desencadenaron en la crisis y aparente finalización del movimiento?, ¿es posible hablar de la vigencia del MP en el actual siglo?, ¿Qué ocurrió con los maestros y maestras que venían desarrollando una función en el CEID, clave para el funcionamiento y promoción del MP? Frente a esto, existen al menos dos visiones que se identifican en el panorama político y de discusión del magisterio de la época: la primera tiene que ver con razones de política gubernamental en donde no solo el MP presenta una crisis en su continuidad sino comparte esta situación con otros movimientos en América Latina; segundo, surgen de nuevo viejas disputas al interior del MP, antiguos intereses por un lado de orden sindical y de posicionamiento gremial, frente a intereses pedagógicos por parte de maestros académicos e intelectuales.

Además de lo anterior y desde estos dos argumentos, se pueden interpretar dos hechos particulares que de igual forma jugaron un papel crucial en el quiebre del MP, como lo son: la constitución de 1991 y la conquista de la ley general de educación 115 de 1994.

Son dos hechos que, desde el primer argumento de políticas neoliberales interesadas en apaciguar la amenaza de grandes organizaciones sindicales y movimiento de bases, se puede entender como la participación de maestros en la constitución de 1991 y en especial en la ley general de educación, lograron avivar viejas disputas al interior del mismo magisterio.

El movimiento pedagógico sufre la crisis de Fecode y las derrotas ganadas por el gobierno al magisterio. [] Fecode nunca antes había sido derrotado y lo derrotaron con dos actos legislativos, esto ha perjudicado la influencia de la revista sobre el magisterio (Ocampo, 2007, p. 14).

Los dos actos legislativos a los que se hace referencia Ocampo son el **001 del 2002** y el **004 de 2007**, ambos están relacionados con una serie de modificaciones al sistema general de participaciones, en donde se amplía la cobertura en educación, salud, y gasto público en atención a niños de primaria y secundaria al igual que se reducen algunos beneficios laborales para los maestros. En todo caso el argumento de Ocampo se identifica con buena parte de maestros que pone las causas de la crisis del MP en las acciones tomadas por el propio gobierno, en especial del Ministerio de Educación, el cual luego de la ley general de educación ha venido ejecutando varias reformas a la misma.

Respecto al segundo argumento sobre las tensiones al interior del magisterio, se pueden distinguir otra justificación para la crisis del MP, en donde las acciones por parte del gobierno no son tan relevantes como las acciones sindicales del mismo FECODE en tomar el control del Movimiento, convirtiéndolo en un espacio de reivindicación de orden gremial, al respecto Suarez comenta “el movimiento pedagógico desde mediados de los años 1990 entro en un proceso de anquilosamiento y estancamiento a mi modo de ver por una errada subordinación de sus

objetivos y organización a las necesidades de la lucha reivindicatoria gremial. (Suarez, 2007, p. 27)

De esta forma se presenta otro sector del MP que estima su crisis en razones de estrategia gremial y de posicionamiento sindical al interior de Fecode. “No es gratuito que en los últimos tres congresos de Fecode se hayan votado y aprobado resoluciones en las que se reitera la tesis del relanzamiento del movimiento pedagógico, sin que se haya logrado tal propósito” (Suarez, 2007, p. 27)

La educación no está manejada por la pedagogía, la educación en Colombia esta manejada por la política del gobierno. Usted puede hablar lo que quiera; usted puede hacer lo que diga el editorial magisterio, pero allí no hay ningún movimiento ni un proceso, no hay un trabajo conjunto y eso que usted hace no tiene resultados sobre la política nacional (Ocampo, 2007, p. 14). Es decir que el movimiento pedagógico que nace en la década de 1980 y que se erige como un movimiento cultural, de intelectualidad de maestros, de reflexión sobre la propia práctica docente, tiene ahora a principios del siglo XXI diferentes interpretaciones, ahora más como un movimiento que trabaja por la educación de calidad en Colombia desde el ejercicio de reivindicaciones políticas como colectivo.

Además, hay que agregar dos hechos importantes en la narrativa de la crisis y reconstrucción del movimiento pedagógico; la constitución de 1991 y la ley general de educación, ya que durante toda la década de 1990 tuvo implicaciones muy importantes en la reorganización de FECODE como gremio y en la relación que los maestros tenían con el MP.

Al respecto Rojas comenta: “El equipo del centro de estudios que yo coordinaba CEID, se desintegro por que las tensiones políticas lo desintegraron y los investigadores también se dispersaron, luego vinieron otras personas” (Rojas, 2007, p. 19)

La creación de la ley general de educación de 1994 la vuelve a tomar la cúpula sindical, los miembros del ejecutivo nacional y la junta nacional. Ellos hacen este proceso mientras la academia retrocede o toma otros caminos, fue allí cuando me volví tiempo completo en la universidad (Rojas, 2007, p. 19)

La dirección de Fecode, de aquel entonces, se empeñó en una táctica de negociación bilateral con el gobierno, excluyendo de dicha formulación de ley al Centro de estudios e Investigaciones docente CEID, la mayoría de sus integrantes fueron removidos de su cargo, al tiempo que el Movimiento Pedagógico y sus expresiones regionales fueron relegados a un lugar secundario. Así mismo se provocó una ruptura con la intelectualidad de la pedagogía y la educación (Suarez, 2007, p. 27)

La otra postura frente a la dispersión del movimiento tiene sus razones al interior mismo de Fecode, es decir de un sector de maestros más preocupados por el tema sindical, que buscan reposicionarse a través de subvertir el Movimiento Pedagógico en tanto el interés primordial este puesto en las reivindicaciones de derechos laborales y beneficios del gremio de maestros, verbigracia son las palabras de Ocampo cuando menciona que:

La única organización que puede desarrollar verdaderamente el MP es Fecode y el CEID. Los demás son hechos aislados, dispersos que no poseen resonancia nacional [] claro que el objetivo de Fecode no es vincular a todo el mundo, no importa su posición pedagógica o política. NO, existen movimientos constructivistas radicales, hay otros que están y forman parte del gobierno, y otros son agentes directos del imperialismo y este hecho no se puede olvidar” (Ocampo, 2007, p. 14)

Para Ocampo, así como para varios integrantes de Fecode, la pedagogía esta puesta en segundo plano, lo primero es el tema de negociación con el gobierno frente a políticas de educación, dejando al margen la concepción misma de la pedagogía como un acto político.

Finalmente, Suarez comenta al respecto: “en conclusión, dolorosamente tenemos que registrar que el movimiento pedagógico tal como se concibió y se desarrolló en sus primeros años no existe” (Suarez, 2007, p. 29) Sin embargo, luego de la dispersión y apaciguamiento del MP y en su absorción al interior de Fecode, recayendo solo en el tema gremial y sindical se presentan diferentes focos de maestros que siguen pensando el tema pedagógico, aunque en palabras de Abel en la actualidad los diferentes grupos de investigación no se consideran a sí mismos como la prolongación del MP, se presenta una escisión profunda entre maestros de dos generaciones distintas. (Céspedes, en: Suarez, 2007, p. 27)

En conclusión, se logra identificar como el MP presenta una crisis debido razones de política exterior y nacional en donde se logra dividir al gremio de maestros y esto se hace evidente en las disputas respecto a intereses de posicionamiento sindical e intereses por contribuir a la reflexión pedagógica del país. Esto último se expresa en dos visiones presentes en los maestros frente al tema de lo político y lo pedagógico. Mientras algunos asumen la política desde la necesidad de organizarse como gremio y ejecutar todo un plan en defensa de la lucha sindical por reivindicaciones laborales. Otros asumen la política desde el mismo ejercicio pedagógico, es decir, la pedagogía como práctica política en la construcción de nuevos sujetos y de realidades diferentes, parece ser ambos proyectos apuestas a mediano y largo plazo que no han logrado cohesionarse o al menos no en lo que tuvo que ver con el desarrollo del MP.

1.4.1 El saber pedagógico y la formación docente más allá del acto de enseñar.

“La práctica pedagógica como practica social, no puede ser reducida a modelos de ingeniera, porque cada acto de clase es un acto de creación y no una mera repetición de fórmulas orientadas a un objetivo predeterminado” (Rodríguez, 2005, p. 42)

Si bien el MP en medio de sus debates y espacios de dialogo planteo en sus inicios las críticas sobre lo que no debe ser un maestro en Colombia, queda la pregunta de ¿cuál es entonces el papel del docente? Queda claro que el maestro no puede reducirse a un operario de la educación, ni como un administrador de currículos ajenos, en cambio se presentan algunas propuestas de un maestro que se apropie de su labor como educador, es decir, que tenga claridad sobre su propio proyecto educativo.

En este sentido se encuentran algunas reflexiones del MP hacia principios del nuevo siglo, y que se ven expresadas en algunos artículos luego de 25 años de la revista de Educación y Cultura. Dentro de las principales ideas se encuentra una que a mi parecer es el trasfondo de los diferentes planteamientos del momento, como es la idea de un maestro que va más allá del acto de enseñar.

El acto educativo es un acto liberador que apela a la razón a través del dialogo para que cada persona reconozca tanto su riqueza interior como las características de su cultura y las ponga en interacción con el propósito de tomar las riendas de su propio destino y de participar con otros en la construcción de la historia. (Rodríguez, 2005, p. 40)

Lo anterior pone en relieve la idea de un maestro que ahora, luego de la ley general de educación 115 del año 1994, se concibe como educador profesional, en tanto se especialice en un saber disciplinar concreto y sea capaz de trasmitirlo a sus estudiantes. Sin embargo, la idea de un maestro que solo se conciba en el proceso de enseñanza de sus alumnos recibe algunas críticas.

La profesión de educador en Colombia, se ha ubicado dentro de los esquemas profesionalizantes que definieron las facultades de educación desde la década del sesenta. El proceso de formación enfatizó y aun enfatiza en la adquisición de técnicas para la solución de los problemas de la enseñanza. (Díaz, 1996, p. 24)

De esta forma la formación docente estaba encaminada en torno al problema de que se necesita para enseñar y como se debe enseñar, es decir, no se desarrollaba ciertas competencias pedagógicas y en cambio se profundizaba en diferentes herramientas y técnicas de la enseñanza.

El maestro en formación no aprende tanto desde las diferentes teorías empleadas en las facultades de educación como si de la manera particular en que sus propios docentes le enseñaban, es decir, se pone de manifiesto la idea de un maestro que aprende haciendo y ejerciendo. En este sentido el modelo de formación docente resulta deficiente en tanto no se atiende las necesidades del maestro que se está formando y son las necesidades de contextualizar la práctica docente. (Díaz, 1996, p.20)

En otras palabras, las necesidades de contexto en la práctica docente son aquellas que le permiten al maestro generar procesos de formación basados en la construcción de su propio proyecto educativo. Respecto a esto, uno de los elementos que está sobresaliendo en la formación de licenciados según Mario Díaz, es la tendencia hacia lo investigativo, sin embargo, pareciera que aún resulta insuficiente ya que no se logra incentivar al maestro hacia una cultura por lo investigativo y en especial por la investigación en aula. (Díaz, 1996)

En este sentido, se puede preguntar si acaso la academia ¿se está quedando con un saber descontextualizado del que hacer del maestro?, ¿Cuál entonces debería ser la forma en que la academia sea pertinente en la formación de maestros?

Los elementos que la academia le dan al estudiante de pedagogía se limitan a una pedagogía de trabajo, de tal género, que cualquier persona se compra un texto de metodología de la investigación, pero ¿Dónde está la misión de la academia frente al mejoramiento del docente en aula? (Rodríguez, 2005, p 43.)

Es una pregunta que orienta a repensar y renovar la formación de docentes, pero su respuesta tiene mucho que ver con la forma en que se concibe al docente y a su vez está relacionado con la idea que se tenga de escuela y educación.

Respecto a lo anterior se puede concluir junto algunas ideas de Rodríguez (2005) que “el sentido de educar no está puesto en la enseñanza de una forma determinada de pensar, actuar, sentir y de estar en el mundo, sino todo lo contrario educar significa abrir horizontes que hagan posible a afirmación del sujeto y su participación de forma responsable en la búsqueda de un mundo mejor” (p. 42)

Si bien la pregunta por el saber pedagógico y la formación docente a lo largo de la trayectoria de MP, han estado ligadas a la figura del maestro, al sentido de la escuela y de educar, se puede decir, que se ha pasado de una concepción instrumental del maestro al surgimiento de un maestro marginal y como lo diría Zuluaga, un maestro peregrino de su saber, que ha puesto en entre dicho su lugar como un obrero más en la educación y ha abierto la posibilidad de preguntarse por su posición y su función social.

En este sentido, el saber pedagógico es entendido como un saber históricamente constituido, que ha definido las múltiples etapas de construcción y producción del MP en Colombia, es un saber complejo producto de la tensión entre la función social e institucional asignada al maestro y las prácticas cotidianas de acción y reflexión que definen al maestro como un profesional de la educación. Así mismo, es un saber marginal porque se ha configurado en la relación vertical y hegemónica del maestro como un operario de la educación, contrapuesta a su labor intelectual de investigación y reflexión desde su propio quehacer como docente.

De igual forma, la formación docente es un escenario de disputa entre los fines formadores del estado moderno, orientado bajo ciertas lógicas mercantiles, frente a los múltiples estadios de

saber que ha constituido el maestro en su reflexión como profesional en el campo de la educación, en donde la pedagogía es entendida como el saber que fundamenta la práctica del maestro.

CAPITULO DOS

Una vez explorado el MP a través de sus cuatro periodos y de presentar algunas de sus disputas de orden coyuntural y estructural, el presente capítulo pretende aterrizar las diferentes reflexiones del MP sobre la formación docente y el saber pedagógico, frente, al ejercicio de intervención con los maestros de la institución educativa distrital Eduardo Umaña Mendoza, ubicada en Bogotá en la localidad quinta de Usme. Esto con el propósito de identificar si existe o no una posible influencia de parte del MP en la formación de licenciados, y de ser así de qué forma se expresa dicha influencia en los maestros y como se puede reconocer en la práctica de los docentes algunos elementos conceptuales propuestos por el MP.

Con base en lo anterior, el segundo capítulo se desarrollará a través de cuatro grandes apartados; primero se realizará una caracterización de los maestros del estatuto 1278 del año 2002; esto con la expectativa de que el trabajo de intervención pedagógica se realizará con maestros que no tuvieron ninguna participación directa con el MP de los años ochenta, a razón de lo más de treinta años que cumple el MP y del continuo cambio generacional de los maestros.

Es de esta forma que la pregunta por el perfil de los docentes del 1278/02 resulta relevante a la hora de realizar algún trabajo de intervención con algunos de ellos. Es necesario indagar por algunos elementos importantes del estatuto 1278/02, su perfil socio demográfico, la situación económica que manejan y su perfil académico y profesional.

El segundo apartado gira en torno a la hipótesis de la posible influencia del MP sobre los maestros del 1278/02, a pesar de que estos maestros no tuvieron alguna participación directa con el movimiento de los años ochenta se esperarían que si hayan tenido algún tipo de influencia al menos en su periodo de formación como licenciados.

Para esto se tomará en cuenta dos estudios realizados por el IDEP en donde se reflexionará sobre la relación de los maestros del 1278/02 y el Movimiento de los años ochenta.

En el tercer apartado se abordará la caracterización de la institución Eduardo Umaña Mendoza al igual que sus maestros, con los cuales se abordará el ejercicio de intervención pedagógica, para esto se realizarán algunas entrevistas previas con el fin de identificar el perfil de los maestros en dicha institución educativa.

Por último, se presentará la propuesta de intervención pedagógica, la cual responderá a un modelo de enseñanza y aprendizaje cooperativo y el medio para hacerlo será a través de la creación e implementación de una página web; como medio de interacción que convoque a los maestros entorno a varias cuestiones como: ¿si reconocen o no, una posible influencia del MP?, ¿de qué forma se identifica esta influencia en su ejercicio como docente?, ¿Cuáles son las ideas y expectativas frente al MP? ¿Cuáles son sus posturas frente al tema de la formación docente y el saber pedagógico? Y si estas concepciones responden a las propuestas que se desarrollaron durante el trabajo desempeñado por el MP.

2.1 El perfil de los docentes del 1278: Entre dos estudios del IDEP

Identificar el perfil de los docentes del decreto 1278/02 resulta fundamental para desarrollar el ejercicio de intervención pedagógica, en tanto se logre vislumbrar el estado sociodemográfico de los docentes, su situación económica, su contexto de formación académica y profesional, además de identificar la posible influencia del Movimiento sobre su práctica pedagógica, fruto o no, de su formación docente.

Este ejercicio se realiza por medio de un análisis comparativo de los últimos dos estudios sobre el perfil de los docentes en Bogotá, ambos publicados por el IDEP, el primero es realizado

en el año 2011, tomando como punto de referencia la Encuesta Docente Bogotá 2009 (EDB 2009) en la que son entrevistados más del 13% de los docentes del distrito capital.

El segundo estudio es realizado en el año 2015, es decir cuatro años después, con docentes exclusivamente del decreto 1278 del año 2002, de los cuales se entrevistan a 19.132 docentes equivalente al 11% de docentes pertenecientes al decreto 1278/02, del 46% de instituciones educativas oficiales. (IDEP, 2015, p. 12)

De esta forma, este análisis comparativo centra su atención con docentes del distrito de Bogotá, entre los dos últimos estatutos, el 2277 de 1979 y 1278 del año 2002. Esto con el fin de identificar la influencia del Movimiento Pedagógico en cada uno de los dos regímenes, unos maestros mucho más cercanos al Movimiento en términos de tiempo de servicio y otros maestros que entraron al distrito luego del año 2002.

2.1.1 Perfil sociodemográficos y situación económica

La gran mayoría de docentes del distrito provienen de la urbanidad y de los municipios cercanos a Bogotá, aunque también se encuentran maestros de muchas regiones del país. La mayoría de docentes oscila entre los 30 y los 39 años de edad, siendo las mujeres la mayoría en una relación de siete por cada tres hombres. La mayoría de los maestros se encuentra en unión conyugal con un promedio de 2 a 3 hijos. En cuanto a sus ingresos económicos el 33% recibe entre 1 y 3 smmlv, el 44% entre 3 y 4 smmlv, el 14% está por encima de 4smmlv y solo el 5% recibe un salario superior a 9smmlv. En relación a sus ingresos la mayoría de los docentes se ubica entre el estrato 2 y 3. (IDEP, 2015, p. 125)

No se observan muchos cambios respecto a cada uno de los estudios realizados, es decir, que en términos sociodemográfico desde el 2011 hasta el 2015 se presenta una continuidad. Sin

embargo, llama la atención que el rango de edad de los maestros entrevistados en el año 2011 se encuentra arriba de los 41 años de edad, a diferencia de los docentes del 2015, quienes mantiene un promedio en su gran mayoría por debajo de los 39 años de edad. Lo que permite observar un elevado cambio generacional de los maestros para el año 2015. (IDEP, 2011, p. 61)

2.1.2 Perfil académico y profesional

A diferencia del anterior apartado, el perfil de los maestros en tanto lo académico y lo profesional si presenta algunos cambios significativos, como el tiempo de trayectoria de los maestros en servicio, su experiencia como docente, la motivación en época de formación, el número de cursos a cargo y el grado de satisfacción respecto a su profesión.

Respecto a la trayectoria de los maestros, en el año 2011 el 46 % de los maestros contaban con un tiempo en servicio mayor a 19 años, a diferencia del segundo estudio que registra tan solo un promedio de 38% de los encuestados con menos de 12 años de servicio. Lo cual constata una vez más el cambio generacional de maestros ocurrido en este periodo. Es decir, que buena parte de los maestros encuestados en el año 2011 tenían más de 41 años de edad y a su vez contaban con mayor experiencia como docentes, llevaban más de 19 años trabajando en el distrito.

En el tema de su formación académica la mayoría de docentes provienen del bachiller técnico y académico en ambas encuestas, sin embargo, los que provenían de la formación normalista en el año 2011 sumaban un 30% y los del año 2015 eran tan solo un 6.8%. Habría que preguntarse qué ocurre con docentes que provienen de la formación normalista que del 2011 al 2015 han bajado considerablemente en la estadística, teniendo en cuenta que ambos grupos de muestra fueron elegidos sin distinción de su formación inicial; la primera encuesta es realizada a docentes

oficiales en Bogotá y la encuesta del 2015 es realizada a docentes oficiales, pero exclusivamente del estatuto del 1278/02.

Otro elemento importante en ambas encuestas es el tema de cuantos cursos tiene a cargo, para el caso del 2011 se presenta un 31.3% un solo curso, 13.4% de dos a tres cursos, el 35.2% de cinco a siete cursos y el 20.1% más de ocho cursos a cargo. (IDEP, 2011, p. 84)

En el caso de la encuesta del 2015 el 21.4% un solo curso, 15.6% de dos a tres cursos, el 33.6% de cinco a siete cursos y el 29.2% más de ocho cursos a cargo. (IDEP, 2015, p. 84)

De los anteriores porcentajes es claro que, aunque el rango de 5 a 7 cursos por maestros se mantiene hay un aumento de maestros que tienen a cargo más de 8 cursos del 2011 al 2015. Con respecto a esto, hay que agregar que la segunda encuesta contempla el criterio por localidades, y en este caso las mayores localidades que presentan más cursos por maestros corresponden al sur oriente y sur de la ciudad.

Respecto a las motivaciones de los maestros en época de formación llama la atención el aumento considerable en la pedagogía como opción de vida y vocación, ya que los maestros para el año 2011 presentaban un 51.4% y en el año 2015 se presenta un aumento significativo al 73% de encuestados. “Ambos estudios van en contravía de la percepción que tienen sobre los docentes que eligen su profesión como última opción de ingresar a la educación superior”. (IDEP, 2015, p. 100)

Lo anterior se puede constatar además con el nivel de satisfacción en cuanto a la propia profesión, para el año 2011 un 42.6% se muestra muy satisfecho, el 46.3% se muestra satisfecho y tan solo el 2.3% se muestra insatisfecho, lo mismo ocurre en el año 2015. (IDEP, 2011, p. 95)

Según lo anterior, pareciera que en ambas encuestas los docentes no eligen la licenciatura como última opción para acceder a la educación superior, contrario a lo que asegura el estudio de

la fundación compartir “tras la excelencia docente”, elaborado en su mayoría por ingenieros y economistas de la Universidad de los Andes en el año 2014.

2.1.3 Influencia del Movimiento pedagógico sobre los maestros del 1278/02

Respecto a la influencia del Movimiento Pedagógico sobre los docentes encuestados en los dos estudios, se puede vislumbrar en dos vertientes; la influencia en la formación inicial del docente y la influencia en la práctica pedagógica que actualmente desarrolla. Adicional a esto, también se adopta una definición del MP en la encuesta del 2011, en la que se expresa:

El Movimiento Pedagógico impulsado por la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), propició una “revolución silenciosa” que se manifiesta, por ejemplo, en el reconocimiento de los derechos humanos en el ámbito escolar y en una mayor autonomía de las instituciones y los maestros para definir los programas de enseñanza y los sistemas de evaluación. (IDEP, 2011, p. 13)

El Movimiento Pedagógico hace parte de uno de los criterios relevantes para la elaboración de la encuesta del año 2011, en tanto se le otorga un lugar de influencia en la formación de maestros y en el desempeño de su práctica pedagógica. En este sentido una de las preguntas formuladas por la encuesta del año 2011 refiere a ¿cuáles son los factores más importantes que el docente considera para tener buenas prácticas de enseñanza en los colegios oficiales?

Una buena parte de los docentes respondieron que es más importante la reflexión sobre la propia práctica pedagógica que la misma formación académica, además los docentes expresaron su insatisfacción frente al conocimiento recibido en la universidad; ya que esta no lograba atender las necesidades presentadas en su práctica pedagógica, era a través de la innovación y de la reflexión cotidiana sobre su quehacer lo que permitía un mayor desenvolvimiento en la práctica. (IDEP 2011, p. 108)

De igual forma ante la pregunta de ¿Cuál es el área de mayor relevancia durante el periodo de formación docente? se obtiene la pedagogía como el área de mayor importancia con un 33.6%, seguido de la disciplina que se enseña con un 22.5% (IDEP 2011, p. 107)

En relación a la encuesta del año 2015 se presenta una percepción muy diferente de los docentes respecto a los factores que influyen en la calidad de la educación: un 41% optan por la formación académica, el 21% opina que es la formación del docente sobre sus prácticas de enseñanza y el 38% de los encuestados no responde la pregunta. (IDEP, 2015, p. 112)

De esta forma se obtiene una gran diferencia respecto a la influencia del MP, por un lado, para los encuestados del 2011 uno de los criterios más importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje es la reflexión de la propia practica pedagógica, además de la innovación y de considerar la pedagogía como el área más importante en el periodo de formación, caso contrario es observado en la encuesta del 2015, en donde se le da mayor relevancia al aprendizaje de la disciplina que se enseña.

En este sentido, una de las conclusiones a las que llega la encuesta del año 2015 es “la disminución de la influencia del movimiento pedagógico y de los intelectuales defensores de la pedagogía como saber fundador del oficio docente, quienes promovieron la idea del maestro como un intelectual que debe reflexionar sobre su práctica.” (Idep, 2015, p. 111)

Lo anterior también se puede constatar en la baja producción y difusión de trabajos académicos y artístico, “solo 3% de los docentes ha producido al menos un libro, y menos del 5% lo ha hecho en la participación de capítulos de libros, artículos en revistas científicas o proyectos pedagógicos”. (Idep, 2015, p. 128)

Otro elemento presente en la encuesta del año 201, corresponde a los intereses frente el tema de capacitación docente, en donde se presenta baja asistencia a cursos de formación pertinentes

para el ejercicio docente, es decir que estén relacionados con la pedagogía. En el caso de los maestros del 2011 son bajas las tasas de maestros que culminan su maestría y pocos los que realizan algún doctorado (Idep, 2011, p. 254) Adicional a esto:

La carga docente, más las horas que dedican a preparar clases y corregir tareas y exámenes, son un obstáculo para conocer bien a los estudiantes y para participar en actividades pedagógicas, culturales y políticas; así como en grupos y redes de reflexión e investigación pedagógica. (Idep, 2011, p. 255)

En conclusión, se puede decir que los maestros del nuevo estatuto 1278/02 en términos de condiciones laborales y salariales siguen presentando un gran déficit al igual que los del anterior estatuto, a pesar de algunos beneficios reconocidos en el 1278/02. Adicional a esto se puede concluir que desde el año 2011 al 2015 se ha venido presentando un creciente cambio generacional el cual ha llevado a nuevos maestros adoptar un perfil académico y de formación diferente en relación al anterior. Dentro de algunos cambios significativos se encuentra la disminución de la influencia por parte del MP frente a los maestros del 1278/02, en tanto el interés por la pedagogía como fundamento del maestro ha disminuido, pareciera que de nuevo vuelven a primar intereses sindicales en materia de reivindicación laboral y condiciones salariales, respecto a la construcción de una reflexión pedagógica del país.

2.2 Propuesta de intervención pedagógica en la institución Eduardo Umaña Mendoza

La intención de convocar a los maestros de la institución Eduardo Umaña Mendoza entorno a los aportes del Movimiento Pedagógico, de indagar sobre sus implicaciones en la formación de licenciados y de reflexionar sobre los diferentes saberes que se desarrollaron en la década de los ochenta y principios de los noventa, responde a uno de los cuestionamientos iniciales de este trabajo investigativo.

Tiene que ver con la pregunta de si se presenta o no una influencia significativa por parte del Movimiento Pedagógico en la actual generación de maestros del estatuto 1278, de ver ¿Cuáles son los aportes que lograron permear durante su formación como licenciados?, y si dichos aportes llegan a ser reconocidos o no en la práctica y el saber pedagógico que actualmente desarrollan los maestros en centro educativo Eduardo Umaña Mendoza.

Dicho ejercicio de intervención y de trabajo cooperativo con los maestros del Umaña, no pretende limitarse a especificar algunos elementos históricos del Movimiento Pedagógico, por el contrario, busca desarrollar un espacio interactivo que permita a los docentes reconocer que elementos de su actual practica pedagógica se relacionan con las ideas del Movimiento hace más de treinta años, de encontrar puntos en común o al contrario de no reconocer ninguna influencia del Movimiento en su propia formación como licenciados.

Es claro que en el dialogo con los maestros y maestras en ese primer acercamiento a la institución, se logra percibir que la mayoría no reconoce a profundidad el fundamento que adquirió el Movimiento Pedagógico, como tampoco sus diferentes aportes a la pedagogía en Colombia. En este sentido, el ejercicio de trabajo cooperativo no pretende tampoco presentar verdades acabadas acerca de lo que se ha escrito del Movimiento Pedagógico, si en cambio, busca recordar dicho movimiento desde algunos apartados y ayudas interactivas que sean la base para el desarrollo de ideas por parte de los maestros frente algunos debates del Movimiento.

Entre los debates a reflexionar se presentarán al menos tres iniciales que entran en relación con las categorías de análisis del presente trabajo, como lo son: la formación docente y el saber pedagógico. Hay que aclarar que dichos debates se desarrollarán con los docentes a través de módulos interactivos mediante la creación e implementación de la página web.

El primer debate gira en torno al surgimiento y fundamentos del Movimiento Pedagógico, es claro que el Movimiento se oficializa en el congreso de Bucaramanga en 1982, en medio de un evento convocado por FECODE, en dicho momento surge una crítica al sindicato de maestros en la ausencia de reflexiones pedagógicas y de propuestas concretas que incidieran en las reformas educativas del país, en cambio sí, se contaba con una organización gremial encargada de las luchas por mejoras laborales y salariales. En este sentido, en el primer debate se presentarán algunos elementos conceptuales como lo son: la tecnología educativa y la búsqueda de una pedagogía aterrizada al contexto colombiano. Dos elementos que hicieron parte del fundamento del Movimiento Pedagógico; por un lado las críticas frente a un sistema educativo que relegaba la figura del maestro convirtiéndolo en un instrumento más de la educación; y en consecuencia las primeras reflexiones y acciones que tomo en movimiento para resaltar la labor docente como una profesión y la figura del maestro como un intelectual de la educación, capaz de incidir tanto en la organización de su práctica pedagógica como de aportar a la configuración de un sistema educativo, que velara por una formación integral del sujeto.

En esta primera parte los maestros tendrán que reflexionar en torno a la pregunta de ¿qué tan vigente continúa la tecnología educativa, de si actualmente se pueden encontrar algunos rezagos o por el contrario de nuevas dinámicas que siguen el propósito de dicha tecnología; la de reducir al maestro en un instrumento ajeno a los procesos educativos de planificación? Los maestros deberán aportar desde la reflexión de su propio que hacer docente y compartir las experiencias y/o estrategias en su proyecto individual de formación, es decir, la reflexión por el propio sentido de su labor como docentes.

El segundo debate, convocará al maestro en la reflexión sobre la formación docente y el saber pedagógico, entendida como un elemento crucial en las reformas posibles para mejorar la

educación del país. Dicha reflexión deberá hacerse desde su propia formación como licenciado y desde la experiencia cotidiana de lo que ha sido su ejercicio docente. Dentro de las herramientas conceptuales se presentará la idea del maestro como un peregrino de su propio saber, en el sentido en que lo dijo la maestra Olga Lucia Zuluaga:

El maestro es el designado en la historia como el soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no solo han reducido la pedagogía a un saber instrumental, sino que también han atomizado su discurso haciendo que otros sujetos de las ciencias humanas se repartan el complejo saber de la pedagogía. Queda como secuela que el maestro sigue siendo un peregrino de su saber y que su destino de peregrino es aprendido paradójicamente en las propias instituciones del saber pedagógico (Zuluaga, 1987).

Con base en lo anterior se convocará al maestro entorno a la pregunta por los elementos y estrategias pertinentes en la formación de todo licenciado, de la forma en que se desarrolla la reflexión sobre la propia práctica pedagógica y de si esta idea constituye un elemento importante en la labor de cada maestro. Más allá de presentar algunos postulados presentes en el MP acerca de la formación docente, se pretende identificar las similitudes y diferencias respecto a las respuestas de los maestros.

Por último, el tercer debate, gira en torno hacia la posibilidad de un legado pedagógico en donde se presentarán algunos de sus aportes como lo fue la conquista de la ley general de educación 115 de 1994. Los maestros deberán reflexionar sobre el papel que actualmente juega FECODE, frente a la ley general de educación y de si actualmente puede hablarse de un gremio que se ocupe de la reflexión pedagógica del país, esto con el fin de identificar las diferentes posiciones de los maestros respecto a la actual organización de FECODE, así mismo se pretende concluir si el maestro tuvo o no una influencia de parte del MP y de qué forma se expresa dicha influencia.

Finalmente, el ejercicio a través de estos tres ejes conceptuales se desarrollará a través de módulos, por medio de una página web, que inviten al maestro entorno a un trabajo cooperativo en el reconocimiento del legado o el impacto que tuvo el MP en su formación y labor docente, esto a través de la reflexión de su propia práctica.

2.2.1 Acercamiento a la institución educativa Eduardo Umaña Mendoza

La institución se encuentra ubicada en el sur de la ciudad de Bogotá en la localidad quinta de Usme, en el barrio Villa Israel, con una población aproximadamente de más de 3000 estudiantes convirtiéndose en uno de los megacolegios de la localidad, funcionado ya bajo jornada única.

Una de las principales características del plantel y que lo diferencian de las demás instituciones responde a su Proyecto Educativo Institucional (PEI), enfocado en la promoción y defensa de los Derechos Humanos, en su inauguración, hace aproximadamente doce años, el colegio recibe el nombre del abogado, intelectual y maestro defensor de Derechos Humanos Eduardo Umaña Mendoza, asesinado en 1998 a causa de su labor.

De esta forma el PEI enfatiza en la sana convivencia, el reconocimiento y vivencia de los Derechos Humanos, en la formación integral a partir de una propuesta pedagógica con base en el dialogo, el encuentro, el debate, la crítica y la movilización de ideas para la posible transformación del entorno del sujeto.

Dentro de la misión del colegio se encuentra la formación de líderes comunitarios, formados a través de principios democráticos y de responsabilidad social. Así mismo, se proyecta como una institución que sea reconocida por la formación de sujetos comprometidos con su entorno social, natural y cultural.

Las anteriores apreciaciones fueron identificadas no solo en la información legal del plantel sino a demás, en un acercamiento con algunos de los maestros que laboran allí. Se realizaron una serie de entrevistas con el fin de dar contexto a la institución, al igual que ir adelantando el proceso de caracterización de sus profesores, y los niveles de preparación y experiencia que poseen.

Para esto se dispuso de una serie de preguntas con base en tres ejes; el primero busca conocer algunos detalles principales acerca del maestro y de la institución educativa: como sus años ejerciendo la docencia, en que área se desempeña, los años trabajando en el Eduardo Umaña Mendoza, de igual forma se interrogo por los aspectos positivos y aspectos a mejorar de la institución educativa, con base en la cotidianidad del maestro al interior de la institución.

El segundo eje aborda las concepciones que los maestros tienen respecto a las categorías de análisis del presente trabajo; se les pregunto a los maestros que entendían por el saber pedagógico, cuales constituyen los elementos más relevantes en la formación de licenciados, como entienden la relación política y cultural del maestro.

El tercer eje indaga el conocimiento que el maestro tiene sobre el Movimiento Pedagógico de los años ochenta y si reconoce o no, algunos elementos puntuales de dicho Movimiento como la revista de Educación y Cultura.

2.2.2 Trabajando con los maestros en la elaboración de una memoria ejemplar desde el socio constructivismo y el aprendizaje cooperativo.

La intervención pedagógica que se realizará con los maestros de la IED Eduardo Umaña Mendoza será a través del diseño de una página web, la cual está diseñada para el trabajo con

profesores activos en su labor docente, en el marco de un proceso de aprendizaje cooperativo y auto dirigido, siendo parte de un ejercicio de emprendimiento de la memoria.

Es decir, se pretende que la página web sea interactiva y este encaminada en un proceso de formación autónomo y colectivo. La página web es un dispositivo reactivador de la memoria acerca del Movimiento Pedagógico; específicamente entorno a dos categorías: formación docente y saber pedagógico.

Cuando se habla de un ejercicio emprendedor de la memoria, se está refiriendo a la recuperación de los sentidos del pasado, en donde “el recuerdo se convierte en un ejemplo que permite aprendizajes, y el pasado se convierte en un principio de acción para el presente” (Jelin, 2015).

En este sentido se habla de un recuerdo ejemplar, como lo diría Todorv, diferenciándose del recuerdo literal, donde le primero permite una movilización de ideas del presente respecto a un sentido particular del pasado y no se queda en un ejercicio que limita la memoria misma al no producir nuevas significaciones de pasado. (Jelin, 2015).

Dentro de este ejercicio de emprendimiento de la memoria y/o recuerdo ejemplar, se espera que los maestros y maestras que participen del ejercicio, logren identificar algunos elementos conceptuales del MP presente en sus prácticas y saberes, convocando al maestro a nuevos significados del MP que aporten en alguna medida a su labor como docente.

En este punto hay que tener en cuenta que la mayoría de maestros actualmente activos en su labor docente en colegios oficiales, no pertenecieron al MP de los años 80 de forma directa, pero si a lo largo de su formación profesional y académica, han logrado ser permeados por enseñanzas y reflexiones del Movimiento Pedagógico colombiano, o al menos es lo que el ejercicio esperaría encontrar.

En todo caso el objetivo general en el diseño de la página web, apunta a que los maestros logren identificar, en su propia práctica pedagógica algunos elementos conceptuales del MP, en especial con el tema de formación docente y saber pedagógico.

Por otro lado, dicho ejercicio está pensado desde el aprendizaje cooperativo el cual se ubica como un método pedagógico ideado a partir de la teoría del constructivismo social, abordada por Lev Vygotsky y Jean Piaget, el cual concibe la educación y la enseñanza como un proceso de construcción del conocimiento auspiciado por el mismo sujeto en la interacción con otros en donde la comunicación y el lenguaje juegan un papel protagónico.

La finalidad de constructivismo social es, por tanto, promover los procesos de crecimiento personal en el marco de la cultura de pertenencia, así como desarrollar el potencial que todos tenemos de realizar aprendizajes significativos por si solos y con los otros en una amplia gama de relaciones. (Ferreiro, 2003, p. 33)

Según Ferreiro, el papel de la cultura es un papel importante en el constructivismo social, en tanto uno de sus aportes es concebir el desarrollo cognitivo de forma paralela al desarrollo humano, es decir, si la teoría cognitiva enfatizaba en los procesos mentales del sujeto, en el constructivismo los procesos sociales y culturales entran en relación con el aprendizaje del sujeto. El sujeto que aprende es un ser social activo que está inmerso en un medio de relaciones sociales y además es protagonista de la construcción y/o reconstrucción de su conocimiento, ya que en su actividad (lenguaje) permite internalizar, es decir, llevar a un plano intraindividual (interior del sujeto) lo que está en uno interindividual (Fuera de sujeto) (Ferreiro, 2003, p. 23). En otras palabras, el aprendizaje dentro de una estrategia cooperativa ocurre en la medida en que el sujeto es capaz de interiorizar, asimilar y comprender un conocimiento que está en interacción con otros y así mismo en un conocimiento interior que es puesto a debate y que entra en relación con otros.

Verbigracia ocurre cuando el individuo aprendiz realiza un doble proceso, como el de escuchar y escribir, que es muy similar a ejercicio de receptor de una idea que lleva a florar otros conocimientos relacionados, en donde luego dicho individuo es capaz no solo de memorizar la idea sino de ponerla en interacción con otras en su interior para luego compartirla con los demás.

Para aprender de forma significativa son necesarios, además, momentos de interacción del sujeto que aprende, con otros que le ayudan a moverse de un “no saber” a “saber”, de un “no poder hacer” a “saber hacer” y lo que es más importante de un “no ser” a “ser” es decir, que le ayudan a moverse en su zona de desarrollo potencial. (Ferreiro, 2003, p. 35)

Cuando se menciona el concepto de desarrollo potencial o próximo²¹ se refiere a la idea de que el individuo aprende a través de un medio o situación previamente elaborada, refiriéndose al aprendizaje escolar como un acto intencionado.

Para el presente proyecto, el diseño de página web tiene el propósito de ser la zona de desarrollo próximo, en donde se tomará en cuenta el ABC del aprendizaje cooperativo, esto según Ferrero son: la actividad, la bidireccionalidad y la cooperación:

La actividad es el conjunto de estrategias y acciones empleadas para el cumplimiento de los objetivos de dicha intervención, la bidireccionalidad hace referencia a un tipo de relación diferente entre el maestro – alumno el cual evoca el aprendizaje cooperativo como un aprendizaje entre iguales y la cooperación permite compartir una experiencia significativa que exija trabajar con otros para lograr unos propósitos comunes.

Un último elemento a tener en cuenta en la creación y adaptación de la página web corresponde a la idea de innovación, la cual, no ocurre solo con el uso de medios tecnológicos,

²¹ Este concepto es formulado inicialmente por Vygotsky en su contribución a la teoría sociocultural en el año 1931.

además, es necesario la reflexión y planificación de dicho escenario tecnológico, es en este punto donde realmente se da la innovación del material.

En este sentido, la página web contará con el diseño de varios módulos de trabajo, que identifiquen los diferentes periodos del MP junto con sus memorias, y dado que será un aprendizaje cooperativo y autodirigido por parte de los maestros en ejercicio, la página web no ofrecerá verdades absolutas ni definiciones sesgadas sobre el MP, al contrario, siempre buscará que sea a partir de los aportes del maestro que se articule con memorias propias del MP.

Para lo cual contará con la implementación de herramientas como foros, videos, entrevistas, encuestas, imágenes, blogs, texto y retroalimentaciones de los debates.

En síntesis, se espera trabajar con los maestros por medio de una página web diseñada a partir de algunos elementos centrales de la teoría del socio constructivismo y el aprendizaje cooperativo, posibilitando la creación de un emprendimiento de la memoria del Movimiento Pedagógico.

2.2.3 Tabla de caracterización de la intervención pedagógica.

Modelo pedagógico:	socio constructivista
Autores:	Lev Semiónovich Vygotski
Estrategia:	Aprendizaje cooperativo
Tipo material:	Página web
Nombre del material:	Memorias del Movimiento Pedagógico.
Objetivo:	Este espacio virtual tiene la intención de realizar un ejercicio de emprendimiento de la memoria, en el sentido en que lo conceptualiza Elizabeth Jelin; donde el recuerdo produce significados y el pasado se convierte en un principio de acción del presente. En este ejercicio se espera que el maestro logre identificar algunos elementos de orden

	conceptual, propuestos por el MP en la década de 1980, y de en la actualidad se ven reflejados o no en la práctica pedagógica del docente.
Descripción del material:	La página web se compone de cinco aéreas interactivas; una sección de inicio, módulos, foro, blog y contacto. En el inicio se da introducción al proyecto contextualizando a los maestros de la intención y uso de la página web. En la parte de módulos, son cuatro en total y cada uno de ellos aborda una propuesta conceptual del movimiento pedagógico de la década de 1980. En la sección de foros, estos están conectados respectivamente con cada módulo y por medio de unas preguntas orientadoras se invita al maestro a participar del debate, contribuyendo de esta forma a la creación de las memorias del MP. En la sección de blog, es un espacio más personal donde el maestro tendrá que componer un escrito reflexionando sobre un posible legado del MP y que se viera reflejado en su práctica pedagógica y por último en la sección de contacto se encuentra una encuesta con la intención de reflexionar sobre como el uso de herramientas tecnológicas pueden o no potencializar los procesos de formación.
URL:	Memoriasdelmovimientopedagogico.com

Imagen 4. “Portada de la página web memoriasdelmovimientopedagogico.com”



CAPITULO TRES

3.1 Dialogando con los maestros y maestras de la institución Eduardo Umaña Mendoza

En la primera parte de la entrevista, un elemento que llamo la atención es que la mayoría de los entrevistados llevan más de 8 años laborando en la institución, a excepción de pocos que lleva menos de 3 años. Es decir que la mayoría de profes entrevistados labora desde una fecha cercana a la inauguración del plantel educativo, hace aproximadamente 12 años.

En este sentido al preguntar por los aspectos positivos y aspectos a mejorar de la institución, la mayoría de maestros, en especial los más antiguos, dieron respuestas relacionadas con el tema de convivencia, ubicándolo como un tema que, a inicios de la inauguración de la institución se reflexionó y trabajo bastante, debido a los altos niveles de violencia y de intolerancia que presentaban las primeras generaciones del Eduardo Umaña Mendoza.

Dentro de las causas, frente a la problemática de convivencia, las respuestas giraron en torno a la ubicación del colegio en el sur de la ciudad, el contexto de violencia presente en dicha localidad, la falta de trabajo conjunto con los padres de familia y el tipo de población que recibía el colegio, refiriéndose a estudiantes rechazados por otros planteles de la zona y que constantemente eran trasladados llegando así al Eduardo Umaña Mendoza.

Pero el tema de convivencia también se caracterizó como un aspecto positivo, en tanto en los últimos años y desde su inauguración bajo el nombre del abogado y defensor de derechos humanos, es un tema que constantemente ha venido trabajándose involucrando cada vez más a los padres de familia y a los mismos estudiantes, estos últimos en torno a proyectos que buscan desarrollar habilidades comunicativas y de convivencia respecto a la idea de la vivencia y reconocimiento de los derechos humanos.

En la segunda parte de la entrevista en la cual se interrogaba al maestro en relación a su propia práctica pedagógica; las respuestas que mayor llamaron la atención respecto a la relación política y cultural que asume el maestro, giraban en torno a la idea de la política inserta de manera implícita en las relaciones sociales y en estrecha relación con la cultura. Un elemento en común en la mayoría de las respuestas se refiere a pensar la labor docente como un acto político, en donde el maestro tiene autonomía para reflexionar y llevar a cabo un proyecto tanto institucional como también personal. En este sentido, pensar el entorno, reflexionar el mundo que nos rodea, entender las problemáticas cercanas a la cotidianidad para luego poder aportar a su posible transformación, son elementos principales dentro del quehacer político del docente.

Lo anterior se articula con el interés de varios maestros en posibilitar que los estudiantes reflexionen sobre su entorno, ya que según uno de los maestros entrevistados; mirar de forma crítica nuestra cotidianidad va a permitir movilizar ideas de cambio y transformación hacia un mundo mejor.

Respecto a la pregunta acerca de si se puede hablar de un maestro intelectual, una de las conclusiones es que la política educativa actualmente tiene en jaque a la formación de licenciados, en tanto permite a un profesional de cualquier área del saber ejercer la docencia. Esta situación es identificada como un problema al subestimar la formación de maestros.

Además de lo anterior, se suma las distintas responsabilidades que recaen en el docente restándole tiempo para escribir y reflexionar sobre su propia práctica pedagógica. Sin embargo, otros docentes identificaron que la principal causa de que el maestro no asuma su profesión como una labor intelectual se debe a la voluntad del mismo docente. En las diferentes respuestas se puede entrever la insinuación de que algunos maestros asumen la profesión docente como un oficio más, adquirido únicamente por ánimo de lucro. Sin embargo, no se descarta la posibilidad

de que otros maestros se tomen más en serio la labor docente y realmente la asuman desde la intelectualidad.

La pregunta por la intelectualidad tiene que ver así mismo con la formación docente y el saber pedagógico, dos categorías trabajadas también en el primer acercamiento con algunos docentes del Eduardo Umaña Mendoza.

Por otro lado, frente a los elementos más importantes que debería tener la formación de todo licenciado, se encuentran los saberes pedagógicos, que, aunque en estrecha relación con los saberes disciplinares, son más los docentes que ponen énfasis en la preparación pedagógica del docente. Lo anterior un poco, bajo la idea del maestro que se forma solamente bajo la práctica continua. Algunos maestros consideran que entre más pronto el estudiante de licenciatura acceda a la práctica de campo, mayores serán los resultados. Ya que el estudiante podrá desarrollar sus habilidades pedagógicas, como también podrá reconocer sus deficiencias y de esta manera podrá reflexionar sobre las acciones de mejoramiento.

Llama la atención la respuesta de un profesor que es sociólogo de profesión y su interés por lo pedagógico, ya que denota que el maestro debe distinguirse de otras profesiones en tanto logre consolidar su propio objeto de estudio, refiriéndose a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y al saber pedagógico. Frente a esto la pregunta por el saber pedagógico tenía la intención de identificar que entiende el maestro por dicho concepto, logrando de esta manera vislumbrar al menos tres vertientes: primero la idea de un saber que es propio de los docentes en la medida en que reflexionan sobre su práctica pedagógica de manera continua. Segundo, un saber que se adquiere no solo con el paso del tiempo por añadidura sino además se requiere el compromiso y la voluntad del docente de hacer bien su trabajo en una relación ética profesional. Y tercero, la

idea de un saber práctico que permite aprender un conjunto de herramientas pedagógicas útiles para la labor docente y el trabajo en aula.

Frente a lo anterior surgen algunos interrogantes, como: ¿acaso los maestros entienden el saber pedagógico indistinto de la didáctica?, ¿el saber pedagógico se reduce a la metodología de la enseñanza?, ¿Qué se entiende por la relación ética y profesional de la labor docente?

En la última parte de la entrevista, acerca del conocimiento que tienen los maestros acerca del Movimiento Pedagógico de los años ochenta y la posible influencia del mismo respecto a la formación de cada profesor. Queda en evidencia la falta de conocimiento de los maestros frente a la historia del Movimiento Pedagógico, pero también frente a su influencia ejercida sobre los maestros en la actualidad. Cabe preguntarse ¿Cuáles son las causas de dicho desconocimiento?

En conclusión, en este primer encuentro con los docentes del colegio Eduardo Umaña Mendoza, permitió identificar algunos elementos importantes para el proyecto, entre estos se encuentra:

- Los maestros entrevistados en su mayoría cuentan con un trayecto en el colegio superior a los 6 años, pero inferior a los 15 años en el ejercicio docente, es decir, casi todos los maestros pertenecen al nuevo estatuto 1278.

- El tema de convivencia y la vivencia y reconocimiento de los DD. HH son elementos centrales en el PEI de la institución, por tanto, la mirada de los maestros respecto a su práctica pedagógica está enmarcada en la formación de líderes comunitarios, así como en los valores y herramientas conceptuales que lleven al estudiante a desarrollar una mirada crítica y transformadora de su cotidianidad.

- Los maestros reconocen que en ocasiones obtienen cargas académicas pesadas por lo que se presenta una falta de tiempo para dedicarse a la reflexión de su práctica pedagógica y a sí mismo de escribir sobre la misma.

- Se presenta un gran desconocimiento acerca de la historia del movimiento pedagógico, de sus logros y luchas, así como de su posible influencia en su formación como licenciado.

3.2 La Figura del maestro y de la escuela

	FIGURA DEL MAESTRO	FIGURA DE LA ESCUELA
Maestros del Movimiento Pedagógico de la década de 1980 y 1990	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumento de enseñanza - Operario de la educación - Administrador del currículo - Peregrino de su propio saber - Maestro crítico a su realidad capaz de reflexionarla con sus estudiantes. - Propuesta de un maestro Intelectual y Trabajador de la cultura. - El maestro como investigador en todos los niveles de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Empresa del conocimiento - Proyecto formativo del estado, alcanzar el “desarrollo” - Servicio público; técnico y saberes prácticos para la clase baja y media. - Formación de ciudadanos ilustrados; clase elite. - Escenario para los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Maestros de la IED Eduardo Umaña Mendoza	<ul style="list-style-type: none"> - Maestro como servidor público, su labor es la enseñanza. - Propuesta de un maestro investigador en todos los niveles educativos. - Guía encargado del direccionamiento tanto de conocimientos como de conductas. - Formador de sociedades democráticas y formador de DDHH - Transmisor de la cultura y la historia. - Transformador de realidades y promotor de valores culturales. - Agente en continua reflexión sobre su contexto político y cultural. - Profesional que maneja la didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lugar donde se amplía el panorama mental del estudiante. - Institución promotora del desarrollo social y político. - Institución que vela y promueve la formación en DDHH - Lugar de encuentro entre el conocimiento y los estudiantes.
Maestros en formación y maestros universitarios UPN	<ul style="list-style-type: none"> - Ser político, transformador, agente cultural, con reconocimiento social por su saber y experiencia en el campo de la educación. - Constructor de salud mental para sus estudiantes. - Formador para la vida; en su sentido ético, más que un formador en conocimientos mecánicos y vacíos para el sujeto. - Ser crítico de su contexto político y social, capaz de desarrollar procesos de transposición con sus estudiantes. 	<p>¡No se formula ninguna pregunta en la página web enfocada para esta casilla!</p>

3.2.1 Similitudes y discontinuidades del MP con los maestros en la actualidad

Antes de la aparición del MP la figura del maestro abocaba la idea de un maestro instrumental, operario de la educación y administrador del currículo. Una de sus principales características era la de reproducir y aplicar tecnologías de enseñanza ajenas a su producción, en donde su práctica pedagógica se orientaba solamente por políticas educativas, contempladas dentro del proyecto formativo del estado, bajo una lógica mercantil dejando de lado la posibilidad de vincular su labor docente con la reflexión de su propia práctica.

Esto posibilitó que el MP en contra posición a lo anterior definiera un tipo de maestro intelectual, investigador y además trabajador de la cultura. Es decir, un maestro que contemplará la opción de construir las tecnologías de enseñanza y que además cuestionará de manera continua su papel en la educación, reconociendo su importancia tanto en la elaboración de políticas educativas como en la intervención y ahora diseño de su práctica pedagógica. En otras palabras, un maestro que no estuviera al margen de las ciencias de la educación, sino que reconociera la pedagogía como campo de reflexión y de estudio permanente.

La tensión entre estas dos figuras de maestro se ve reflejada en el impacto que tuvo el MP en la formación de docentes en el país, marcando un punto de incisión entre un maestro del orden de lo tradicional en contra posición a un maestro investigador (Calonaje, 1986). Se puede observar como el campo de la investigación comienza hacer de gran importancia tanto en las normales como en las principales facultades de educación del país, a esto hay que sumarle como el mismo campo de la pedagogía, que antes fue remplazado por la enseñanza en las ciencias de la educación, vuelve a hacer parte del currículo a mediados de los años ochenta (Martínez & Rojas, 1984). Sin embargo, en el trabajo de intervención pedagógica con los profes, abordado a través de la página web, se puede pensar que dicha tensión entre estos dos tipos de maestro no solo

continua vigente, sino además se logran identificar ciertos matices que hacen pensar que el proyecto inicial del MP respecto a la labor y figura del docente no se cumplió a cabalidad. Esto se pone en evidencia en algunas respuestas por parte de los docentes: aunque refieren una idea de maestro más cercana hacia el maestro intelectual e investigador, pareciera que cuando se contrasta con el trasfondo de su práctica pedagógica se hacen evidentes algunas características que evocan más a la figura del maestro instrumental.

Una de las respuestas refiere a la idea de un maestro como ser político, agente cultural, crítico de su contexto social e impulsor de acciones de transformación de la realidad. Frente a esto cabe preguntarse ¿qué entiende el maestro por su labor crítica?, de ¿qué forma se puede desarrollar una práctica pedagógica crítica tomando en cuenta su contexto político y social?, ¿dicha reivindicación crítica de la labor docente es la misma que presenta el MP en la década de 1980? Aun cuando el docente define la figura del maestro como un ser investigador, en su práctica pareciera que no está muy interesado por la investigación en aula, ni por la etnografía escolar ni por los procesos de autoformación, siempre y cuando estos no sean liderados por el plantel educativo o por algún requisito en su promoción y ascenso.

Otro elemento en consideración, corresponde a las funciones que le son asignadas al maestro, en donde algunas respuestas se enmarcan entre la formación de ciudadanía, direccionamiento de conocimiento y conductas, además de un formador para la vida y no trasmisor de conocimientos mecánicos y vacíos. Cabe preguntarse si ¿estas funciones escapan a la idea de un administrador del currículo? A caso ¿el fundamento que toma los procesos de formar ciudadanía son puestos en reflexión por los docentes actualmente?, la formación para la vida y no en conocimientos vacíos para los estudiantes ¿pasa por enseñar prácticas de higiene y rutinas de comportamiento en los estudiantes? Porque si es este el caso, algunos maestros en la actualidad siguen enseñando en

elementos prácticos para la vida. Lo que interesa finalmente no es el currículo que se enseña ni los énfasis que se hacen evidentes en la labor del docente, sino la pregunta por si el maestro realmente está reflexionando sobre su quehacer y sobre el sentido de lo que enseña y hace en su práctica pedagógica. En otras palabras, se deja entrever en las respuestas que el docente, que si bien, se reconoce la figura del maestro esbozada por el MP y se logra identificar muchas de sus características, en dialogo y observación con su labor cotidiana pareciera que no es mucho el tiempo que invierte en la reflexión de su práctica pedagógica.

Respecto a la figura de la escuela, el MP la define como una empresa del conocimiento puesta al servicio de los fines formativos del estado bajo una lógica mercantil. (Martínez, 1988) Es vista como empresa del conocimiento en tanto se esperan unos resultados al menor tiempo y costo de inversión de acuerdo con unos fines trazados por políticas de gobierno, en donde cada una de las relaciones que surgen al interior de la escuela son asumidas bajo una lógica de empresa con el fin de maximizar su función regulativa y reproductora de una sociedad desigual, entre otras cosas.

Por otro lado, aunque la investigación no profundizo en la escuela alternativa propuesta por el MP, si deja entrever que se encuentra relacionada con la figura del maestro intelectual y trabajador de la cultura, bajo esta premisa uno de los principales objetivos de la escuela sería ser un espacio plural, abierto al conocimiento en donde se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma intencionada. Es claro que la figura del maestro investigador e intelectual no puede ir en contravía con la concepción de escuela formulada por el MP, en este sentido es cuando se define como un lugar pensado para potencializar la labor del docente.

En esta relación entre una escuela como empresa y una escuela alternativa se logran identificar algunas respuestas registradas en la página web y que dan cuenta de la falta de preocupación por parte de los maestros frente a una escuela que sigue adoptando varias

características de la “empresa del conocimiento” tal y como lo describe Martínez Boom. Cuando el docente menciona la escuela, lo hace desde un lugar idealizado, pensando en el deber ser y no en la situación actual de la escuela. Cabría preguntarse ¿por qué para los docentes es más fácil definir la figura del maestro y de la escuela pensando en una posición futura y no en el estado actual de su ejercicio? O ¿Por qué el maestro no comienza a definir la escuela desde la situación en crisis en la que se encuentra?

En síntesis, la figura del maestro y de la escuela tal como fue pensada por el MP en la década de 1980, encuentran un punto de tensión; por un lado, en el reconocimiento por parte de varios docentes y por otro, en que dicho reconocimiento no se logra identificar en la actual práctica pedagógica de los docentes. Dicho de otro modo, aunque los docentes con los cuales se realizó el ejercicio de intervención no presentan muchas referencias del MP y otros desconocen dicha fuerza social, política y sindical, lo cierto es que si se logra equiparar con las ideas que el MP propuso respecto a la figura del maestro y de la escuela.

3.3 El saber pedagógico y la formación docente

	SABER PEDAGÓGICO	FORMACIÓN DOCENTE
Definición adoptada para el proyecto de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Históricamente constituido. - Complejo en la tensión entre saber designado históricamente al maestro y la reflexión del maestro en su definición como profesional en el campo de la educación. - Marginal entre los fines formativos del estado bajo cierta lógica mercantil y la producción del maestro en el campo de la pedagogía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escenario de disputa entre fines mercantiles; dispuesto en políticas derivadas del proyecto formativo estatal y múltiples estadios de saber que identifican al maestro como un intelectual de la educación, en donde la pedagogía es su fundamento.
Maestros del Movimiento Pedagógico de la década de 1980 y 1990	<ul style="list-style-type: none"> - Constituido bajo una lógica Instrumental y ajeno a la construcción del maestro. - Reapropiación de herramientas conceptuales y metodológicas provenientes de las nacientes ciencias de la educación. - Ajeno al maestro, en donde la ausencia de reflexividad, por la práctica pedagógica, ha permitido que el maestro reproduzca unas 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación atrapada bajo una lógica mercantil dentro del proyecto formativo del estado moderno. - Formación encaminada en la especialización disciplinar donde la pedagogía es relegada. - Escenario, que debería ser, para la producción del saber pedagógico y la

	<p>prácticas conductistas y autoritarias en la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marginal frente a un saber institucionalizado. - Producto de la reflexión sobre la práctica pedagógica. - Saber que fundamenta la practica pedagógica y la dota de sentido. 	<p>innovación educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lugar en donde la formación en investigación educativa es insuficiente. - Espacio de adecuación de las ciencias de la educación a las necesidades educativas nacionales.
<p>Maestros de la IED Eduardo Umaña Mendoza</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hace parte de la elaboración de objetivos en los procesos formativos y es puente interdisciplinar con otras ciencias de la educación. - Saber construido de la experiencia del docente como del modelo pedagógico que adopta. - Saber practico que orienta el proyecto educativo del maestro. - Saber específico que delimita un objeto de estudio como la enseñanza y sienta sus bases metodológicas. - Perspectiva científica para entender los procesos educativos escolares. - Método para potencializar los procesos de enseñanza y aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espacio en donde se debería ampliar la formación en pedagogía y en investigación educativa. - Academia aporta cumulo de actividades y conocimientos insuficientes para la labor docente. En relación a la idea de un maestro que aprende haciendo en el aula. - Lugar de cuestionamiento del orden establecido, en donde el maestro, a través de una disciplina, logre problematizar su contexto y reflexionar sobre propuestas de solución alternativas. - Debería ser un Campo de especificidad profesional, no todos pueden ser docentes.
<p>Maestros en formación y maestros universitarios UPN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber enseñar en el reconocimiento de diferentes modelos pedagógicos. - Producto de la formación académica y la experiencia docente. - Es producto de la reflexión sobre la práctica pedagógica. - Campo de reflexión y especificidad del quehacer del maestro. 	<ul style="list-style-type: none"> - La investigación se presenta como un saber necesario. - Lugar donde prima lo disciplinar y aunque existe reconocimiento por lo interdisciplinar en la práctica formativa no se evidencia. - Distancia sobre las problemáticas y realidades escolares.

3.3.1 La formación docente: un escenario de disputas

Durante la década de 1970 la formación docente (Flores, 1986) se encuentra orientada en teorías de psicologización educativa, el énfasis se encontraba puesto en el aprendizaje más que la enseñanza y, en consecuencia, el maestro se formaba en diferentes ciencias y técnicas de la educación, designándosele de este modo la función de orientar la conducta del niño y de facilitar su adaptación al medio social y productivo del país (MEN, 1963). Es en este escenario que la pedagogía como disciplina se presenta al margen de las facultades de educación y las normales; la principal función de la academia esta puesta en la trasmisión de herramientas pedagógicas, en función de su posterior reproducción y ejecución por parte del maestro hacia sus estudiantes.

Otra característica de este periodo es concebir la escuela y el papel de la educación como el medio para salir del subdesarrollo, es el medio para traer el progreso al país. (Martínez, 1988)

En medio de este escenario aparece el MP dando lugar a otra forma de contemplar la formación docente, encaminada hacia el encuentro de los maestros con la pedagogía, en donde, posibilita y convoca a los maestros a pensar el tema de formación docente, ya no como un proceso ajeno a su profesión, sino como parte sustancial de su quehacer. Si antes del MP la formación docente esta puesta en otros profesionales foráneos al ámbito educativo, es con el Movimiento que esta idea comienza a ser cuestionada bajo la premisa que el educador debe ser formado por otro educador. (Segura, 1990) Durante la década de 1980 la formación docente es puesta en disputa ante la idea de un maestro que es peregrino de su saber, es decir un maestro incomprendido en tanto no posee las herramientas conceptuales y metodológicas para la comprensión de su quehacer y por ende la no producción de un saber propio. (Zuluaga, 1987) En este sentido el MP cuestiona el papel de la academia en la formación de licenciados. Si bien el MP no logra consolidar una ruta conceptual y metodológica al respecto de la formación docente, si deja un precedente con el cuestionamiento que realiza hacia dicho modelo de formación de la época y establece unos principios rectores en el proceso de formación docente, uno de ellos es el papel de la pedagogía como eje transversal, seguido de la premisa de un maestro que no se forma alejado del espacio escolar, sino que la formación del maestro se da en medio de los retos que dicha cotidianidad en la escuela le exigen, tercero la academia debe convertirse en un espacio de producción del saber pedagógico y de innovación educativa, entre otras cosas debe atender a las necesidades del maestro bajo el contexto específico en donde se desarrolla la práctica pedagógica, cuarto, el campo de la investigación es necesario para que el maestro pueda no solo

aprender enseñando como diría Freire, sino se espera que el papel de la investigación aterrice las bases para la producción de su saber.

De acuerdo con los dos periodos anteriormente descritos y en relación a las respuestas presentadas por los docentes en la página web se puede identificar una continuidad en la manera de concebir la formación docente, en especial, con los principios rectores que se proponen a lo largo del desarrollo del MP, es decir, que los docentes en la actualidad reconocen algunas características que el Movimiento propuso en su momento, frente a un modelo de formación que no profundiza en la pedagogía y que en cambio sí lo hace con el énfasis de la disciplina que se estudia. Es decir, se hace alusión a un maestro que no posee los elementos conceptuales ni investigativos para desarrollar propuestas de enseñanza y aprendizaje que se adapten a los retos que plantea la escuela en su cotidianidad.

Frente a esto cabe preguntarse ¿Por qué ante la vigencia y continuidad de dichos cuestionamientos del MP hacia el campo de la formación docente, no se ha logrado consolidar una ruptura en dicho modelo?, ¿Por qué la formación docente sigue haciendo énfasis en lo disciplinar dejando de lado la pedagogía, como un asunto resuelto con algunas cátedras de modelos y teoría pedagógica? ¿Por qué no se le ha otorgado un lugar central a la pedagogía? Pareciera que en las universidades o al menos es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, exceptuando las licenciaturas en educación y en pedagogía, se sigue dando prioridad al énfasis disciplinar y no a la didáctica de dicha disciplina. ¿A caso la pedagogía ha caído en un lugar de fetichización en donde pareciera que estuviera en todo el proceso de formación docente, pero caso contrario, no se profundiza realmente en este campo? Esto en relación con algunas respuestas registradas por parte de los docentes, en donde se sigue manifestando la inconformidad con lo que se aprenden en la academia, según algunos docentes, dicha institución

solo aporta un cumulo de actividades y conocimientos insuficientes al momento del desarrollo de su práctica laboral. En otras palabras, se presenta una inconformidad generalizada ante la ausencia de una formación que atienda realmente las necesidades del maestro en la escuela.

Otro elemento en continuidad con lo que planteaba el MP corresponde a la premisa de que todo maestro debe formarse en la investigación educativa, esto en relación a las respuestas presentadas por los docentes en la página web, las cuales hacen entrever que el maestro aun no considera que tenga las bases necesarias en investigación.

En síntesis la formación docente como escenario de disputas entre los fines formativos del estado, bajo una lógica mercantil y los múltiples estadios del saber que identifican al maestro como un intelectual de la educación en donde la pedagogía es su fundamento, presentan una exigencia vigente por parte de algunos maestros en la actualidad, que en comparación con lo propuesto por el MP en la década de 1980, continua siendo necesario una reforma en las facultades de educación que contemplen los principios rectores propuestos por el MP.

3.3.2 El saber pedagógico: Históricamente constituido, complejo y marginal

Antes de la aparición del MP la noción por el saber pedagógico se encontraba en su forma más instrumental y ajena a la reflexión del maestro, su labor se desarrollaba de forma mecánica y repetitiva con base en métodos de enseñanza ajenos a su reflexión y comprensión, en este sentido el saber pedagógico se encontraba afuera tanto de las facultades de educación, las normales y en efecto de la labor del maestro (Martínez & Rojas, 1984).). Es decir, se habla de un saber ambiguo al margen de las ciencias de la educación y la pedagogía como campo de estudio que fundamenta la acción del maestro. En otras palabras, la práctica pedagógica estaba orientada a las técnicas y conocimientos de la enseñanza y el aprendizaje, derivados de las ciencias de la

educación en donde la noción por el saber pedagógico, entendido como un saber complejo entre el papel históricamente asignado al maestro y su identidad misma producto de la reflexión sobre su labor cotidiana, se encuentra relegado ante otros saberes de orden científico que validan o no el quehacer del maestro.

En consecuencia, con la aparición del MP y las reivindicaciones que propone frente a la figura del maestro y de la escuela, tiene lugar una serie de cuestionamientos acerca de un saber que puede ser reflexionado y producido por el mismo maestro. Es claro que en este periodo el maestro se encontraba relegado de la pedagogía porque, así mismo, la pedagogía no era considerada como un saber relevante en la formación de maestros (Martínez & Rojas, 1984). En este sentido, el maestro se localizaba al margen de la elaboración de políticas educativas, es por este motivo, entre otras cosas, que el MEN hacia mediados de la década de 1970 decide cerrar ICOLPE y crear la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, en otras palabras, la figura del maestro fue reducida a la de un instrumento dentro del sistema educativo sin la potestad para incidir sobre su práctica educativa. Es en este escenario que dentro del desarrollo del MP tiene lugar una serie de propuestas encaminadas, no solo a un encuentro de los maestros con la pedagogía (Tamayo, 1986), sino también, el de consolidar espacios de debate y comunicación con el fin de posibilitar la figura de un maestro que reconociera en su labor un campo para la investigación educativa en la declaración de un saber que le es propio al docente.

De esta forma se reconocen dos momentos respecto al concepto de saber pedagógico en relación al desarrollo del MP: ubicar la necesidad de un movimiento alrededor de la pedagogía más que la educación, es equiparable a la idea de una separación necesaria entre, por un lado las ciencias de la educación y por otro, el campo de la pedagogía; es esta demarcación la que da sustento al Movimiento Pedagógico como una fuerza no solo política y social sino además

intelectual, en el sentido en que se presenta como un escenario de encuentro entre intelectuales de la educación en diversos espacios universitarios con los maestros de escuela quienes poseen la experiencia producto de su cotidianidad con los retos que plantean los múltiples espacios escolares. Dicho de otro modo, aunque el MP no logra consolidar teoría ni proponer una metodología pedagógica, si logra liderar un espacio de reflexión en torno al concepto del saber pedagógico y a la necesidad de pensar otros maestros y otra escuela. Cabe preguntarse ¿si acaso el MP ha podido ser, sin el concepto de saber pedagógico? O ¿si los maestros de escuela aun sin la existencia del MP se hubieran pensado dicho concepto?

Respecto a lo registrado en la página web pareciera que el maestro se apropiara del concepto de saber pedagógico desde la premisa de reflexionar sobre su propia práctica pedagógica, confundiéndolo en algunos casos con el campo de la didáctica, mientras otros ubican el saber en el reconocimiento de un modelo pedagógico y en el trabajo contextualizado desde dicho modelo reconociéndolo como un saber que valida y fundamenta su accionar en la escuela. Sin embargo, deja abierta la cuestión ¿Qué se entiende realmente por el saber pedagógico y la forma en que se refleja en su práctica profesional? ¿A caso los maestros ciertamente lideran espacios de investigación educativa? ¿Las propuestas del MP entorno al saber que puede ser investigado y producido por el maestro efectivamente se llega a materializar en la práctica cotidiana de los docentes? Una de los elementos que me llamo la atención en dialogo y trabajo con los docentes tanto del Eduardo Umaña como en los espacios de la Universidad Pedagógica está relacionado con los anteriores cuestionamientos, en el sentido de la forma de participación del docente: en tanto algunos presentaron ciertas resistencias hacia los foros de discusión abierta en la página web y otros, en su mayoría, prefirieron no debatir la respuesta de otro colega. Pareciera que el maestro aunque reconoce y se apropia del concepto de saber pedagógico esbozado por el

Movimiento treinta años atrás, es un concepto que hace referencia a un saber en crisis, en donde se presentan algunas desconfianzas por la posibilidad de compartir aquello que se reflexiona en la práctica y ponerlo en discusión con otros maestros, ¿Qué implicaría que las formas en que se desarrolla la práctica cotidiana de cada docente, quedara al descubierto? ¿acaso se estaría mostrando, no la vulnerabilidad del docente, sino del mismo momento histórico que atravesamos, uno en donde la pedagogía como campo disciplinar hasta ahora se está consolidando?

En una entrevista con una docente del Eduardo Umaña se pone de manifiesto la inconformidad con la política educativa, como campo que limita y obstaculiza la labor del docente, y aunque en cierto modo hay que reconocer las deficiencias del sistema educativo y la ausencia de una política que potencie el lugar de acción del docente, también surge otra cuestión, vinculada a la responsabilidad del mismo docente en el desarrollo de su práctica pedagógica, es decir, si al igual que en los años ochenta se sigue presentando ciertas situaciones que obstaculizan el desarrollo de la labor y que son externas a la capacidad de incidencia del docente, cual es esa otra parte en donde el maestro, aun con los recursos que posee y la situación en la que se encuentra, si tiene la potestad de decidir. Esto para pensar en la responsabilidad que tiene el docente con el desarrollo de su práctica pedagógica, en donde parte de su labor estaría puesta en la autocrítica, es decir, en reconocer su saber, ya no solo como producto de su reflexión sobre su práctica, sino de hacerla evidente visibilizando también los errores y fracasos de su trabajo, porque en mi consideración es tan solo mediante el reconocimiento de dichas falencias, frustraciones y desencantos que se podrá aportar a la producción de un saber pedagógico, reconociendo el estado actual de la pedagogía como un campo que inicia su constitución como saber disciplinar. Un ejemplo de esto podría observarse en la preferencia por parte de varios

estudiantes de licenciatura en sociales de la Universidad Pedagógica, a investigar sobre el saber disciplinar de énfasis como la historia y la geografía, dejando de lado la investigación por el campo de la pedagogía, es decir, un campo en crisis de constitución.

En síntesis, aunque el MP no produjo teoría pedagógica ni metodología para la investigación educativa, uno de sus aportes a la reflexión pedagógica del país, es el posibilitar un escenario de encuentro entre docentes de escuela y maestros universitarios alrededor del concepto del saber pedagógico, como un campo en tensión entre la separación de las ciencias de la educación y la pedagogía y, de otra parte, la apuesta en la consolidación de una identidad docente enmarcada por la investigación educativa y la reflexión sobre su práctica pedagógica, esto se puede observar en el reconocimiento por parte de maestros de una generación posterior al MP; de la forma en cómo se define el saber pedagógico, pero también en las diferentes formas en cómo se expresa dicho saber marginal, en tanto no se logra visibilizar en el desarrollo de la práctica pedagógica de los docentes, haciendo alusión a un saber en plena constitución.

3.4 Algunas reflexiones finales

Esta lectura del Movimiento Pedagógico en clave de formación docente y el saber pedagógico, permitió encontrar algunas similitudes y discontinuidades del Movimiento en sus más de treinta años, y de llegar a una posible respuesta, aunque no de forma definitiva y cerrada, ante la cuestión de si ¿acaso el MP se está configurando bajo una suerte de olvido? ¿De si es posible hablar acerca de un legado del MP? Con relación a esto pareciera que el impacto que tuvo el MP como un primer intento de organización por parte de los maestros alrededor de la reflexión pedagógica del país; en su intención de carácter nacional. Aun se esté consolidando en la actualidad; hay que pensar que la escuela maneja cambios de larga duración en cuanto a su

estructura, pero que presenta en su cotidianidad múltiples coyunturas, en donde posiblemente puede ubicarse la premisa de un maestro investigador, intelectual y trabajador de la cultura. Estas propuestas no solo requieren de un esfuerzo por parte del mismo docente, sino además es necesario que dicho reconocimiento se amplifique al común de la sociedad, como también que se consolide alrededor de una política educativa que potencie la labor de los maestros en este sentido. En mi consideración los variados esfuerzos por parte del MP en su reivindicación respecto a la figura del maestro y de la escuela, continúan permeando a los maestros en su formación, pero también en los diferentes espacios de organización autónoma de los maestros: en esas pequeñas redes de docentes que trabajan alrededor de una investigación escolar y que algunos dan cuenta del reconocimiento al MP, otros puede que no se reconozcan como una extensión de este, pero finalmente aquellas ideas y propuestas que surgieron en la década de 1980 están en su ámbito coyuntural. En otras palabras, aunque gran parte de los docentes no logren identificar el MP, siendo parte de la historia reciente, en sus definiciones respecto a las categorías trabajadas se presentan algunas continuidades pero también tiene lugar una serie de incertidumbres y ambivalencias en la orientación que toma el desarrollo de su práctica pedagógica, en este sentido se habla de un maestro que aunque reconoce algunos elementos propositivos del MP y los apropia en sus definiciones, hacen falta evidencias que logren identificar la cristalización de las ideas y propuestas por parte del MP, en la actual práctica cotidiana del maestro en la escuela.

Por otro lado, la creación de la página web como herramienta de comunicación e intervención con los docentes, permitió abordar la practica desde el aprendizaje y trabajo cooperativo, sin embargo, se presentaron algunas resistencias por parte de algunos maestros en el momento de participar en los diferentes foros de la página, cabe preguntarse ¿Cuáles fueron las causas por la

que varios docentes no participaron? Y en esto hay varias vertientes de análisis, por un lado, las resistencias a trabajar en la construcción de estas memorias del MP responden también a la distancia misma frente al uso de medios tecnológico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. También se puede pensar que el tiempo que manejan los docentes en el escenario escolar es relativamente pesado, las cargas horarias que manejan, la cantidad de cursos a los que hacen frente y en general los diferentes asuntos propios de la labor docente, sin embargo estas consideraciones habían sido tomadas en cuenta en el momento de creación de la página web, ya que dicha herramienta tecnológica tenía la intención de consolidar un espacio virtual que se adaptara a los diferentes tiempos del maestro. ¿Será que esta falta de empeño hacia reflexionar los asuntos pedagógicos es equiparable a la idea de un maestro operativo y administrador del currículo que delega su responsabilidad de orientar su práctica pedagógica de acuerdo con unos instrumentos institucionales ajenos a su producción? Lo cierto es que el ejercicio, aunque no logro a cabalidad su objetivo de convocar al maestro entorno a la reflexión por un posible legado del MP, si apporto a la construcción de una herramienta tecnológica para pensar el tema de las memorias del MP, dejando incertidumbres en algunos docentes.

Finalmente, en lo personal este ejercicio me llevo a recorrer una lectura bien interesante no solo de la historia del MP sino, además, unas memorias que continúan vigentes y que evocan un tiempo y un lugar en donde la pedagogía como campo de estudio y de investigación en Colombia comienza a consolidarse. Son amplios los caminos que aún faltan por recorrer; si bien se han logrado serios avances en la historia de la práctica pedagógica, en su distinción con las ciencias de la educación, pareciera que aquellos quienes nos estamos formando como licenciados y las generaciones venideras de maestros, tiene la tarea de aportar en la construcción del campo de la pedagogía como disciplina, pero más que todo como un saber que merece no solo ser reconocido

y/o apropiado en su definición, sino además, que sea llevado al desarrollo y la orientación de nuestra práctica pedagógica, en donde dicho saber sea producto de los resultados de la investigación y reflexión en la escuela o en otros espacios de formación y no solo sea definido con palabras. Cuando inicié este proyecto una de mis intenciones era acercarme a la investigación en pedagogía, ahora me doy cuenta que, aunque es un camino complejo, laborioso, con grandes incertidumbres es un lugar digno de recorrer.

Bibliografía

- AMAYA, G., & TÉLLEZ, G. (1987). Formación de docentes: el reto para la calidad educativa. *Educación y Cultura N. 12*, 21-32.
- Anónimo. (1986). Editorial Carta a Lector. *Educación y Cultura N.10*, 2-5.
- CALONAJE , P., & CORREA, M. (1991). El discurso del maestro. *Educación y Cultura N. 24*, 45-53.
- CALONAJE, P. (1986). El círculo del tiempo y los maestros. *Educación y Cultura N. 7*, 12-19.
- CALONAJE, P., & QUICENO, H. (1984). El maestro marginal una historia por escribirse. *Educación y Cultura N. 2*, 64-67.
- CARDONA VILLA, M. d. (2005). *El movimiento Pedagógico: Una lucha social, política y cultural del magisterio colombiano 1982-2002 (Tesis de Magister)*. Bogotá: Universidad de Antioquía, Facultad de educación.
- DÍAZ, M. (1996). La formación de docentes en Colombia: Problemas y perspectivas. *Educación y Cultura N. 42*, 16-26.
- DUSSAN , J., & OCAMPO, J. (1993). Proyecto de ley general de educación . *Educación y Cultura N. 29*, 4-13.
- FECODE. (1991). Propuestas de Fecode sobre la ley general de educación. *Educación y Cultura N. 25*, 5-8.
- FERREIRO GRAVÍE, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: El constructivismo social una nueva forma de aprender y enseñar*. México: Trillas.
- FLORES OCHOA, R. (1986). Modelos pedagógicos y formación de maestros. *Educación y Cultura N. 7*, 6-12.
- GANTIVA, J. O. (1984). Orígenes del movimiento pedagógico. *Educación y cultura N. 1*, 15-19.

- HERNANDEZ, C. A. (1984). La reforma curricular: cientifismo y taylorización. *Educación y Cultura N. 2*, 35-42.
- HERRERA, M. C., & LOW, C. (1990). Historia de las escuelas normales en Colombia. *Educación y Cultura N. 20*, 35-48.
- ICOLPE. (1973). *¿Qué es el Icolpe?* Bogotá: CENDIP.
- ICOLPE. (1974). *Diez meses del proyecto de capacitación y perfeccionamiento a nivel nacional*". Bogotá: CENDIP.
- IDEP. (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: Magisterio.
- JELIN, E. (2015). *Los trabajos de la memoria*. . Madrid, España: Siglo XXI.
- MARTÍNEZ B, A. (1987). ¿Escuela para el aprendizaje o enseñanza para el pensamiento? *Educación y cultura N. 13*, 50-55.
- MARTÍNEZ B, A. (1988). Reformas de la enseñanza en Colombia 1960-1980. *Educación y Cultura N. 15*, 12-21.
- MARTÍNEZ B, A., & ALVAREZ, A. (1990). La formación del maestro y la historia de una paradoja. *Educación y Cultura N. 20*, 5-8.
- MARTÍNEZ B, A., & ROJAS MANOCRIF, F. (1984). Movimiento Pedagógico: Otra escuela, otros maestros. *Educación y Cultura N. 1*, 4-12.
- MEN (1963) Decreto 1955. DIARIO OFICIAL NUMERO 31190, miércoles 25 de septiembre de 1963.
- MEN (1976) Decreto 088. DIARIO OFICIAL 34495 Lunes de febrero de 1976. Republica de Colombia. .
- Normal Distrital María Montessori. (1990). La reforma de la normal, rescate y creación de una institución. *Educación y Cultura N. 20*, 35-38.

- OCAMPO, J. F. (2007). Logros del movimiento pedagógico. *Educación y Cultura N. 77*, 12-15.
- PEÑUELA CONTRERAS, D. M., & RODRÍGUEZ MURCIA, V. M. (2002). *Movimiento Pedagógico: realidades, resistencias y utopías*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- RODRÍGUEZ, J. G. (2005). Educar y ser maestro: mucho más que enseñar. *Educación y Cultura N. 68*, 40-43.
- ROJAS, F. (2007). El movimiento pedagógico. *Educación y Cultura N. 77*, 16-21.
- SEGURA, D. (1990). La formación de educadores. *Educación y Cultura N. 20*, 27-30.
- SUÁREZ, H. (2007). Para no seguir viviendo del pasado y de las nostalgias. *Educación y Cultura N. 77*, 27-29.
- TAMAYO VALENCIA, A. (1986). Hacia una nueva vision del maestro. *Educación y Cultura N. 10*, 43-49.
- TEZANOS, A. (1984). ¿Por que un movimiento pedagógico? *Educación y cultura N. 1*, 18-22.
- TORRES AZÓCAR, J. C., & DUQUE GIRALDO, H. (1992). *El proceso de descentralización educativa en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2004). *Las tecnologías de información y la comunicación en la formación docente*.
Obtenido de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>
- VERA G. , C., & PARRA SANDOVAL, F. (1985). Situación actual de la capacitación docente. *Educación y Cultura N. 5*, 58-64.
- ZULUAGA, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.