

Especialización en Pedagogía

**Trabajo de grado para optar por el título:
Especialista en Pedagogía**

**La Revista Educación y Cultura como “superficie de emergencia
del campo conceptual de la pedagogía”¹ 1984 - 1991**

**Por:
Sandra Rocío Castañeda Feria**

**Directora:
María Isabel Heredia Duarte**

Bogotá D.C., noviembre de 2014

¹ Frase tomada del artículo elaborado por Jesús Alberto Echeverri Sánchez e Isabel Cristina Calderón Palacio en: Revista Colombiana de Educación, No.49, págs. 183-191, 2005

Resumen


El presente trabajo rescata el invaluable aporte que la Revista Educación y Cultura tuvo en la constitución del Campo Conceptual de la Pedagogía, para ello se hace una breve descripción de los sucesos que la antecedieron y las posturas que surgieron a partir de su configuración en el período de 1984 a 1991.

Abstrac

This work rescues the invaluable contribution that the Education and Culture Magazine took the constitution of Field Conceptual Pedagogy, to do a brief description of the events that preceded and positions arising from its setting in the period becomes from 1984-1991

Palabras clave

Movimiento pedagógico, campo, pedagogía, saber pedagógico, maestro, educación y cultura.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad en Construcción</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 34	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado de Especialización
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La Revista Educación y Cultura como “superficie de emergencia del campo conceptual de la pedagogía” 1984 – 1991.
Autor(es)	Castañeda Feria, Sandra Rocío
Director	Heredia Duarte, María Isabel
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2014, 34 p.
Unidad Patrocinante	Castañeda Feria, Sandra Rocío
Palabras Claves	Movimiento pedagógico, campo, pedagogía, saber pedagógico, maestro, educación y cultura.

2. Descripción
<p>El presente artículo se fundamentó en la revisión bibliográfica de las publicaciones que nutrieron el cuerpo de la Revista en el período de 1984 hasta 1991 y que orientaron la configuración del Campo Conceptual de la Pedagogía en Colombia.</p>

3. Fuentes

<p>CALONJE, Patricia y CORREA, Miralba. Autoridad e identidad en el discurso del maestro. Revista Educación y Cultura N° 25, CEID FECODE, 1991.</p> <p>CARRIÓN, Julio. El papel del maestro y la crisis de la educación. Revista Educación y Cultura No.3, CEID FECODE, 1984.</p> <p>CARRIÓN, Julio César. Por una alternativa pedagógica democrática. Revista Educación y Cultura N° 8, CEID FECODE, 1986.</p> <p>GANTIVA, Jorge. Orígenes del Movimiento Pedagógico. Revista Educación y Cultura No.1, 1984</p> <p>GANTIVA, Jorge. El Movimiento Pedagógico en Colombia 1982 – 1987. Revista Educación y Cultura No.12, 1987</p>

GUERRERO, Berenice, GRANES, José, CASTRO, María, CHARUM, Jorge y FEDERICI, Carlo. La reforma curricular y el Magisterio. Revista Educación y Cultura No.4, CEID – FECODE, 1984.

HERNÁNDEZ, Carlos. La reforma curricular: Cientifismo y Taylorización. Revista Educación y Cultura No.2, CEID – FECODE, 1984.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto y ROJAS, Felipe. Movimiento Pedagógico: otra escuela otros maestros. Revista Educación y Cultura N° 1, CEID – FECODE, 1984.

MARTINEZ, Alberto. El Movimiento Pedagógico: Un movimiento por el saber y la cultura. Revista Educación y Cultura No.12, CEID – FECODE, 1987.

MARTÍNEZ, Luis. La cultura y la calidad de la educación. Revista Educación y Cultura No.11, CEID – FECODE, 1987

4. Contenidos

El primer apartado establece los argumentos que demandaban la emergencia del Movimiento Pedagógico, el segundo apartado soporta la invaluable contribución que tuvo la creación de la Revista Educación y Cultura, el tercero nos ubica en la constitución de la pedagogía como campo y por último se profundiza en cuatro escenarios el mapa del campo de saber pedagógico a partir de la revista Educación y Cultura.

5. Metodología

Búsqueda bibliográfica mediante el índice de la Revista Educación y Cultura (No.1 – 1984, No. 25 – 1991).

Recolección física de las revistas.

Se tomaron 50 artículos que aportaban el cumplimiento de los objetivos propuestos.

A partir de la lectura de los artículos relacionados en la matriz se clasificaron los de mayor incidencia para la elaboración del artículo.

6. Conclusiones

- La evaluación planteada por el proyecto se encuentra fundamentada dentro de las pedagogías cognitivas.
- El método de enseñanza pretendió ser analítico y comprensivo, sin embargo, la poca aplicación del mismo, hizo que este se volviera más de un aprendizaje más desde la experiencia en la práctica que desde un proceso reflexivo y crítico del mundo circundante.
- La constante rotatividad de los gestores no permitía un análisis a largo plazo de los aprendizajes de los guías.

- Se evidenció una poca aplicación del modelo pedagógico en la medida de que si bien es cierto que se manejara una matriz de contenidos y unos talleres formativos, los gestores muchas veces no realizaban los procesos de formación, y no entregaban las evidencias de los procesos evaluativos realizados a los guías. Lo anterior lleva a pensar que el modelo pedagógico si bien fue muy bien estructurado, no fue bien aterrizado por las personas a cargo –gestores-.
- No se hizo en la práctica una secuenciación de los aprendizajes de los guías, ya que el espontaneismo de los gestores llevó a que no se desarrollaran los procesos de análisis evolutivo de los aprendizajes de los guías.

Elaborado por:	Jorge Rodrigo Carrero Morales
Revisado por:	María Isabel Heredia Duarte

Fecha de elaboración del Resumen:	30	11	2014
-----------------------------------	----	----	------

La Revista Educación y Cultura como “superficie de emergencia del campo conceptual de la pedagogía”. 1984 - 1991

1. INTRODUCCIÓN:

El presente trabajo rescata el invaluable aporte que la Revista Educación y Cultura tuvo en la constitución del Campo Conceptual de la Pedagogía, para ello se hace una breve descripción de los sucesos que la antecedieron y las posturas que surgieron a partir de su configuración.

Para el análisis se efectuó la revisión bibliográfica de las publicaciones que nutrieron el cuerpo de la Revista en el período de 1984 hasta 1991 y que orientaron el esquema del presente artículo en cuatro apartados.

El primer apartado establece los argumentos que demandaban la emergencia del Movimiento Pedagógico, el segundo apartado soporta la invaluable contribución que tuvo la creación de la Revista Educación y Cultura, el tercero nos ubica en la constitución de la pedagogía como campo y por último se profundiza en cuatro escenarios el mapa del campo de saber pedagógico a partir de la revista Educación y Cultura.

La emergencia del Movimiento Pedagógico

A pesar de las luchas de FECODE desde 1957, el contexto pedagógico del maestro aun carecía de significado durante la década de 1980. Sin duda, requería urgentemente un camino epistemológico de su quehacer para significarse y configurarse como

transformador social y cultural, y borrar la estela de saber instrumental, tecnicista y transmisionista que los expertos e intelectuales de las ciencias de la educación le habían adjudicado a la pedagogía mediante los modelos tecnológicos implementados en el país².

Es así como hacia el año 1975 se destacan algunos grupos y movimientos a favor del magisterio y la pedagogía, tales como el proyecto interuniversitario de la Historia de la Práctica Pedagógica de Colombia³, conformado por intelectuales la Universidad Nacional, la Universidad del Valle, la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional, proyecto que se desarrolló bajo la dirección de la profesora Olga Lucia Zuluaga⁴, con la participación de los profesores Jesús Alberto Echeverry, Alberto Martínez Boom, Alejandro Álvarez Gallego, Carlos Ernesto Noguera Ramírez, Javier Sáenz Obregón, Humberto Quiceno Castrillón y Oscar de Jesús Saldarriaga Vélez.

Casi de manera paralela, surgió el proyecto del Grupo de investigación educativa, (más conocido como grupo Federici⁵), dirigido por el profesor italiano Carlo Federici de la Universidad Nacional, y que reunía a personalidades como Antanas Mockus, José Granés Sellarés, Carlos Augusto Hernández Rodríguez y Ricardo Ariel Pastrán Ramírez. Este grupo encausa su interés hacia

² Los modelos tecnológicos en educación en nuestro país, han impedido los procesos de reflexión al interior del discurso pedagógico. Esto ha tenido como consecuencia el vaciamiento del sentido del término Pedagogía, limitando su significado a denotaciones inmediatas referidas solo a unas prácticas instrumentales de los docentes, perdiendo este término toda connotación con los procesos históricos, a lo largo de los cuales se construye el fundamento teórico que interactúa con esta práctica social.” DE TEZANOS, Aracely. “Notas para una reflexión Crítica sobre la Pedagogía”. En: Reflexión Educativa. Centro de Promoción Ecueménica y Social. Cuaderno No. 1, Julio de 1982 Pág. 56

³ GANTIVA, Jorge. Orígenes del Movimiento Pedagógico. Revista Educación y Cultura No.1, pág. 14. 1984

⁴ <http://historiadela practicapedagogica.com>

⁵ <http://www.grupofederici.unal.edu.co>

la crítica al cientificismo llevado al contexto educativo, y basándose en los fundamentos de la teoría crítica, realiza estudios sobre algunos matices de importancia pedagógica y política educativa.

Posteriormente en el año de 1982, se realizó en Bucaramanga el XII Congreso de FECODE, bajo el lema: “educar y luchar por la liberación nacional”; colocando como núcleo de discusión el lugar y el papel que tiene la pedagogía dentro de la lucha magisterial. Se pronunciaron dos posturas en el debate: uno que la posicionaba como instrumento del proyecto político sometida a la lucha general, y la otra, se asumió como respuesta ante la política educativa del Estado. Igualmente, se propuso trabajar en tres campos complementarios:

“El maestro como trabajador de la cultura, con compromisos pedagógicos que necesita rescatar para colocarlos al servicio de las masas populares y con una práctica pedagógica que contribuya a la liberación nacional, que desarrolle en el estudiante el espíritu creador, investigativo, crítico. Un maestro que aprenda junto a sus estudiantes, que no domestique, que no reprima, que sepa luchar por la libertad pero que también enseñe a ser libres, en fin, que incorpore lo mejor de las experiencias nacionales y universales a su práctica docente. El maestro como luchador consecuente por sus derechos laborales y salariales.

El maestro como ciudadano, luchador por sus derechos democráticos y políticos, participante efectivo en la lucha por reivindicaciones populares, entre ellas las del campo educativo. Solidario con las luchas de todos los trabajadores y el pueblo colombiano.⁶

Otro aspecto, el más importante del Congreso de Bucaramanga, fue la consolidación del Movimiento Pedagógico, que organizó y centralizó a las maestras y maestros de todo el país, a los

⁶ Por un movimiento pedagógico, democrático y popular. Conclusiones del XII Congreso de FECODE. Revista Educación y Cultura No.1, pág. 43. 1984

intelectuales relacionados con la educación, a los establecimientos que formaban maestros, y a sindicatos regionales y locales vinculados a la Federación Colombiana de Educadores FECODE. El objetivo era abordar los problemas en torno a lo pedagógico, la escuela, el quehacer del maestro, su identidad, su papel como intelectual y trabajador de la cultura y productor y poseedor de saber pedagógico.

El Movimiento Pedagógico se instituyó históricamente como una práctica de lucha social, además del interés de recuperar el saber fundante del quehacer docente: “la pedagogía”, al igual que su identidad tanto en lo pedagógico, como en lo político y cultural. Igualmente, el Movimiento logró mostrar su inconformismo contra el control pedagógico y político⁷ que el Estado promovía mediante la imposición de la reforma curricular y el mapa educativo, propuestas que simplificaban al maestro a ser el “administrador del currículo”, limitado a dar cuenta de la calidad de la educación cumpliendo los parámetros establecidos por agentes externos al proceso “los tecnólogos educativos”⁸

Desde un comienzo la esencia del Movimiento Pedagógico fue la razón para que se generaran intensas controversias entre las posturas que emergieron al interior de la Federación Colombiana de Educadores. Algunos contemplaban el movimiento pedagógico como un movimiento estrictamente político encaminado a la liberación de

⁷ Recientemente se han puesto en marcha dos grandes programas complementarios: La Reforma Curricular y el Mapa Educativo. Lo que caracteriza estos planes es la injerencia del Estado en la intimidad misma del quehacer educativo. El objetivo principal del Estado es el manejo centralizado y meticoloso del proceso educativo mediante una radical renovación de los mecanismos de control. Su interés es lograr que la actividad cotidiana del educador se realice fielmente conforme a sus disposiciones. Con la asesoría de organismos internacionales como la O.E.A. y mediante la aplicación de estrategias como el diseño instruccional, desarrollado en los Estados Unidos en los años 70.

⁸ MARTÍNEZ BOOM, Alberto y ROJAS, Felipe. Movimiento Pedagógico: otra escuela otros maestros. Revista Educación y Cultura (CEID FECODE) N° 1, pág. 8, jul., 1984.

los preceptos del imperialismo estadounidense, para otros, consistía en la recuperación de la pedagogía como saber propio de los maestros, por rescatar su identidad como trabajadores de la cultura y posicionarlos desde allí, como profesionales generadores de alternativas que condujeran a mejorar la calidad de vida mediante el mejoramiento de los procesos educativos, calidad que implicaba la formación de posturas críticas que apoyaran las reformas políticas y sociales.

Un aspecto importante de este hecho histórico sin precedentes, fue congregarse la participación de investigadores y maestros, puesto que ello dio lugar a que los investigadores aterrizaran sus teorías a la compleja práctica pedagógica, debatiendo con los maestros las posibles formas de transformar la práctica, de crear “otra escuela, otros maestros”⁹.

La creación de Educación y Cultura

Tras la puesta en marcha del Movimiento Pedagógico, la dirección de FECODE consiguió crear el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID), cuya misión principal era la investigación, promoción, organización y difusión del Movimiento Pedagógico. Lo previsto para la primera fase era la producción de un documento en el que se plasmaran los principios y propósitos del Movimiento, de igual forma debía difundir y organizar el proyecto a nivel nacional, mediante la ejecución de talleres, seminarios y conferencias, publicar el boletín del CEID y la fundación de la revista de Educación y Cultura en 1984.

La publicación de la Revista Educación y Cultura, además de apoyar e informar el Movimiento Pedagógico, dio un respiro a la actividad

⁹ MARTÍNEZ BOOM, Alberto y ROJAS, Felipe. Movimiento Pedagógico: otra escuela otros maestros. Revista Educación y Cultura (CEID FECODE) N° 1, págs. 10, 11,12, jul., 1984.

pedagógica y educativa. La finalidad de la revista se inscribió en un carácter formativo, educativo y transformador de las posturas y actuaciones del magisterio, características que la posicionaron como un espacio de debates entre maestros e intelectuales. La revista representó el canal de expresión y de producción de saber en los que se plasmaban las experiencias y opiniones críticas del acontecer pedagógico, posicionando de tal manera el dialogo pedagógico entre intelectuales y maestros en un mismo escenario, nutriendo las posturas ya existentes.

Los escritos publicados se inclinaban por conocer y reconocer al maestro como sujeto histórico, como intelectual portador de saber y cultura y rescatar el saber fundante del quehacer docente: la pedagogía, aspectos que fundamentaron el pie de lucha del Movimiento Pedagógico.

El surgimiento de la revista incidió significativamente en la conformación y fortalecimiento de grupos de intelectuales y maestros que incursionaron con proyectos y discursos transformadores escritos desde la cotidianidad del pensar y el hacer pedagógico, discursos que permiten al maestro producir conocimiento desde su experiencia y que facilitan la configuración de un campo conceptual de la pedagogía, el cual nace desde el instante en el que el maestro renuncia a ser sujeto pasivo y se transpone de la aplicación a la construcción teórica. Todas estas razones llevaron a plantear el presente artículo, que en esencia retoma un enunciado de Jesús Alberto Echeverri que consideramos resume su objeto: la revista Educación y Cultura como “superficie de emergencia del campo conceptual de la pedagogía”.

La pedagogía como campo

Según Olga Lucía Zuluaga, el campo conceptual de la pedagogía debe estar:

"conformado, en primer lugar, por los conocimientos que, producidos en su desarrollo histórico, siguen teniendo vigencia; en segundo lugar, por los conceptos mayores de los paradigmas educativos actuales (Ciencias de la educación, currículo y pedagogía): y finalmente, por los conocimientos que otras disciplinas han construido sobre enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje, educación, escuela, aula, didáctica, pedagogía, entre otros"¹⁰.

El objeto del campo conceptual de la pedagogía, según Echeverry es posibilitar un dialogo entre el pasado y el presente que hace posible una relectura de la tradición crítica y de la acumulación de saber pedagógico.¹¹

En este campo se han hecho presentes disputas entre las posturas propias del campo que lo reconocen como productor de conocimiento, con las posturas del campo intelectual de la educación, el cual lo desplaza y lo reduce a un campo de reproducción, según Díaz:

"la característica esencial que diferencia el campo intelectual de la educación del campo de reproducción o campo pedagógico es la oposición entre producción y reproducción del discurso pedagógico. Los intelectuales de la educación en tanto que detentan las formas institucionalizadas de capital intelectual, en el sentido que Bourdieu plantea, se oponen a los maestros cuyo

¹⁰ ZULUAGA G, Olga Lucía. Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas. En: La investigación como práctica pedagógica, memoria del simposio internacional de investigadores en educación, Santafé de Bogotá, Convenio Andrés Bello, Pág. 40, 2000.

¹¹ ECHEVERRI, Alberto. Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. En: Revista Educación y pedagogía. Medellín, Universidad de Antioquia. Vol. 8. N° 16, pág.92, 1996.

trabajo intelectual es generalmente escrito en el lenguaje de la reproducción"¹².

El trabajo del campo conceptual es poner a debatir la tradición pedagógica consigo misma, con su historia y con las diferentes tendencias y enfoques emergentes entre sí, enfrentando sin temor la diversidad discursiva de la pedagogía y proponiendo una lectura pedagógica de todos los aspectos que confluyen de su tradición conceptual; de igual forma este campo conceptual se instituyó como el puente de conexión entre propuestas y proyectos de investigación pedagógica que trabajaban por precisar la esencia disciplinaria de la pedagogía.

En este sentido la noción de campo se fundamenta especialmente en la propuesta de Foucault, quien refiere:

“el campo es más bien una metáfora espacial donde se encuentran ubicadas las nociones de desplazamiento, posición y lugar; por el otro, están las metáforas geográficas: territorio, dominio, suelo, horizonte, archipiélago, región y paisaje. Las nociones de campo, posición, región, territorio, son formas de dominación que permiten la descripción de las relaciones de poder que atraviesan el saber¹³,

Es así como el saber se constituye como un campo de poder que recepciona conceptos y revisa críticamente los intercambios conceptuales con otros campos de saber; se establece, se transforma y se reconstituye a partir y a través de las relaciones de poder que susciten dentro de las metáforas espaciales.

¹² DÍAZ, Mario. Sobre la profesión educativa. En: Consejo Nacional de Acreditación. Pedagogía y educación, reflexiones sobre el decreto 272 de 1998 para la acreditación previa de programas en educación, Santafé de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, pág. 28, 1999.

¹³ FOUCAULT, Michel (1992). Preguntas a Michel Foucault sobre la geografía. En *Microfísica del Poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta. 3ª edición, p. 116.

Mapa del campo de saber pedagógico a partir de la revista Educación y Cultura

Alrededor de la configuración de la pedagogía en tanto campo conceptual entraron en debate cuatro escenarios: el primero es el rechazo contra el control de los contenidos curriculares ejercido por el Ministerio de Educación Nacional y las organizaciones adscritas. El segundo, el desacuerdo ante la imposición de modelos instruccionales externos. El tercero, la resistencia a los estatutos demolidores de los derechos de los maestros; y cuarto, la designación del maestro como reproductor del conocimiento intelectual.

- **Primer escenario: rechazo contra el control de los contenidos curriculares**

En el primer escenario se pone en evidencia la pretensión hegemónica del Estado con respecto a la enseñanza, su imposición mediante políticas como el programa de mejoramiento cualitativo, la tecnología educativa y la llamada en su época: reforma curricular. Para ese entonces, según el Ministerio de Educación Nacional, el programa de mejoramiento cualitativo se enfocaba en la tecnificación y modernización del sistema educativo, la integración de servicios y la racionalización de los recursos del país.

Dentro de los lineamientos establecidos en la implementación del programa, se enuncia:

“La modernización del sistema educativo mediante la aplicación de tecnología educativa, con el propósito de obtener rendimiento óptimo tanto cualitativo como cuantitativo en la operación del todo el sistema, racionalizando los recursos y reduciendo los costos.”¹⁴

¹⁴ CARRIÓN, Julio César. Por una alternativa pedagógica democrática. Revista Educación y Cultura (CEID FECODE) N° 8, págs. 43-44, jul., 1986

Dicha aplicación de la tecnología educativa terminó siendo una marcada subdivisión del trabajo representada por un lado por asesores y diseñadores del currículo, quienes establecen en detalle el qué y el cómo del proceso educativo, y por otro lado los ejecutores, los maestros:

“Evidentemente la subdivisión del trabajo que significa el diseño curricular en el campo de la educación puede dar origen a jerarquías sociales. Ante la división entre expertos (programadores, tecnólogos educativos, administradores educativos) y “educadores rasos” (ejecutores) sería natural que algunos sectores de la pequeña burguesía vinculada a la educación se sientan atraídos por la posibilidad de diferenciarse del “simple educador”.¹⁵

La elaboración del diseño curricular por parte de agentes y expertos externos transformó tajantemente la identidad cultural y las funciones y de los maestros, asignándoles la condición de simples “administradores del currículo”.¹⁶

Tal transformación afectó radicalmente la identidad del maestro como portador de saber y de métodos para enseñar dicho saber, aspectos que le atribuían cierto poder¹⁷ sobre su quehacer. Esas características de conocer lo que enseñaba y tener claridad sobre cómo enseñarlo, brindaban cierta autonomía y libertad para enriquecer su saber. La tecnología educativa entró a suprimir estas características de los maestros y el derecho a dirigir su propia práctica.

¹⁵ MOCKUS Antanas, HERNANDEZ Carlos, GUERRERO Berenice, GRANES José, CASTRO María, CHARUM Jorge y FEDERICI Carlo. La reforma curricular y el Magisterio. Revista Educación y Cultura (CEID FECODE) N° 3, p.77, jul., 1985.

¹⁶ MARTÍNEZ BOOM, Alberto y ROJAS, Felipe. Movimiento Pedagógico: otra escuela otros maestros. Revista Educación y Cultura (CEID FECODE) N° 1, p.4-12, jul., 1984.

¹⁷ CALONJE, Patricia y CORREA, Miralba. Autoridad e identidad en el discurso del maestro. Revista Educación y Cultura (CEID FECODE) N° 25, p.55-63, oct., 1991.

Retomando la política estatal, mediante el programa de mejoramiento cualitativo, vale la pena enunciar que en su estructura instituyó tres subprogramas: el mejoramiento del currículo, la capacitación y perfeccionamiento de docentes, y la producción y distribución de materiales educativos.

Mediante el decreto 1419 de 1978, el llamado mejoramiento del currículo se convirtió en un diseño instruccional, que estableció unos objetivos a corto y largo plazo, actividades acorde a los objetivos y unos indicadores de evaluación, aspectos que definieron finalmente el currículo como una forma: “sistemática de planificar, implementar y evaluar el proceso total del aprendizaje en términos de objetivos específicos, empleando una combinación de recursos y materiales con el objeto de tener una instrucción más efectiva.”¹⁸

Bajo estos criterios se atomizó la enseñanza, se fragmentó se perdió el control que el maestro tenía sobre la presentación, organización y jerarquización de los contenidos del proceso de enseñanza, y se sometió a la ejecución de un programa de actividades diseñadas sin su participación.

En relación a los subprogramas de capacitación y perfeccionamiento docente, y el de producción y distribución de materiales educativos, se direccionaban exclusivamente a promover a cabalidad las novedosas propuestas de la reforma curricular, que según el Estado propendían por:

“Administrar eficientemente los recursos. Racionalizar los procesos administrativos. Optimizar el rendimiento de las

¹⁸ MARTÍNEZ BOOM, Alberto y ROJAS, Felipe. Movimiento Pedagógico: otra escuela otros maestros. Revista Educación y Cultura (CEID FECODE) N° 1, pág. 9, jul., 1984.

inversiones. Contratar la transferencia de tecnologías. Supervisar la implementación de los planes de fomento.”¹⁹

Pero lo que realmente se entretrejía con la imposición de dichas políticas educativas era la satisfacción de intereses externos cuyo interés era convertir el sistema educativo en:

"una maquinaria de control que [funciona] como un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que [realiza] han llegado a formar, en torno a los hombres, un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta".²⁰

Lo anterior, con el fin de convertir a los maestros y estudiantes en ciudadanos dóciles y útiles para la sociedad capitalista que se gestó.

A la luz de este contexto y como oposición a las arbitrarias y reduccionistas políticas del Estado, la generación de maestros investigadores que surgieron simultáneamente con el Movimiento Pedagógico, nuclearon su atención al reposicionamiento del maestro como intelectual, productor del saber pedagógico y trabajador de cultura.

- **Segundo escenario: el desacuerdo ante la imposición de modelos instruccionales externos**

La reforma educativa fue fundamentada bajo el esquema de la privatización de la enseñanza en relación a diferentes aspectos, entre ellos la financiación, el diseño y elaboración del currículo, así como la asignación de la noción de servicio que diluye su naturaleza de derecho fundamental. Estas razones posicionan al Estado como el mediador de dicho proceso, aliviándolo de la responsabilidad de garantizar y construir una idea distinta de calidad, una calidad que estuviese más allá de la cobertura, del cumplimiento de objetivos,

¹⁹ Ibídem.

²⁰ FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión. Siglo XXI, pág. 178. 1983

contenidos y evaluaciones que dan respuesta específicamente a las demandas de la globalización y el neoliberalismo, alejándose de tal manera de las necesidades reales y sentidas de las comunidades.

El condicionamiento generado por los procesos de certificación y evaluación hicieron que las escuelas centraran su razón de ser en el cumplimiento de unos indicadores que pusieron en evidencia el sometimiento de las escuelas a los estatutos de control instituidos por el estado y con la asesoría de organismos internacionales, estatutos que demolieron la esencia de la enseñanza y de los maestros.

De igual forma los modelos instruccionales instaurados en el proceso de enseñanza, ocasionaron su fragmentación en pequeñas tareas (objetivo, actividad y evaluación), las cuales se estandarizaron mediante un currículo que todos los maestros debían implementar de la misma forma, homogenizando el quehacer docente y reduciendo su condición a simples ejecutores de los postulados propuestos por agentes externos.

Dicha fragmentación encuadró el proceso de enseñanza dentro de unos criterios de objetividad y control que supuestamente direccionarían de una manera más efectiva la acción de los maestros, el cumplimiento de objetivos, actividades enfocadas al cumplimiento de dichos objetivos y la evaluación, que mostraría el cumplimiento de los objetivos propuestos. Estos fueron los aspectos que darían respuesta a la supuesta efectividad y los cuales asignaron al proceso de enseñanza el carácter de cientificismo:

“Según parece sería científico lo controlable, lo experimentalmente controlable, sería científico lo medible, sería científico lo eficiente.”²¹

²¹ HERNÁNDEZ, Carlos. La reforma curricular: Cientifismo y Taylorización. Revista Educación y Cultura (CEID FECODE) No.2, pág. 36, jul., 1984.

Cientificismo que redujo drásticamente las realidades escolares a un simple problema técnico, y sumergieron los procesos de enseñanza dentro de las características tayloristas²²:

“El proceso debe tener objetivos claros y definidos, existe una clara separación entre concepción y ejecución, el trabajo se fragmenta y la responsabilidad se piensa como responsabilidad frente a la tarea.”²³

Bajo estas condiciones los maestros pasaron a ser los obreros del proceso de producción de corte capitalista, maestros controlados, considerados de subcalificados y fácilmente reemplazables:

“La ciencia funciona como ideología cuando quiere reducir al hombre a una parte del resultado de su propio trabajo, manipularlo a través de mecanismos similares a aquellos con los cuales se domina a la naturaleza. La ciencia funciona como ideología cuando se la utiliza para legitimar una jerarquización a partir de la cual los científicos estarían en la verdad, mientras que los demás, entre los cuales están los maestros, sólo serían objetivos en la medida en la cual fueran capaces de “aplastar” sus objetos hasta hacerlos parecidos a los que maneja la técnica.”²⁴

Es así como la científicidad, característica del diseño instruccional, trasladó el proceso de enseñanza a un proceso mecanizado, en el que se evidenciaba la jerarquía²⁵ ejercida por los diseñadores y los

²² La característica esencial del taylorismo es una separación radical entre concepción y ejecución, entre pensamiento y acción: Las directivas conciben, los obreros ejecutan (de modo similar a como ahora los programadores educativos conciben y los maestros ejecutan). HERNÁNDEZ, Carlos. La reforma curricular: Cientifismo y Taylorización. Revista Educación y Cultura (CEID FECODE) No.2, pág. 39, jul., 1984.

²³ *Ibidem* pág.40

²⁴ *Ibidem* pág.37

²⁵ Evidentemente la subdivisión del trabajo que significa el diseño curricular en el campo de la educación puede dar origen a jerarquías sociales. Ante la división entre “expertos” (programadores, tecnólogos educativos, administradores educativos) y “educadores rasos” (ejecutores) sería natural que algunos sectores de la pequeña burguesía vinculada a la educación se sientan atraídos por la posibilidad de diferenciarse del “simple educador”. No casualmente se habla, en el ámbito de la tecnología educativa y del diseño instruccional, de los futuros “ingenieros de la educación”. Esta jerarquización es muy visible en la cantidad de artículos a través de los

parámetros de control que éstos establecieron para “detectar” los maestros que no respondían a los parámetros establecidos.

Por lo tanto hablar de un diseño instruccional es hablar de diseño detallado del proceso de enseñanza, del cumplimiento de objetivos medibles (fijados previamente) y de la subdivisión²⁶ del trabajo entre diseñadores y maestros. Cabe anotar que este “diseño” no tuvo fruto en su país originario pero si fue impuesto a modo de experimentación en los países latinoamericanos y disfrazado bajo el esquema de “innovación”.

- **Tercer escenario: la resistencia a los estatutos demoledores de los derechos de los maestros**

Este escenario entra a hacer referencia a otra de las luchas que han tenido que enfrentar los maestros en su ejercicio profesional, tal situación se ejemplifica claramente con las modificaciones que rigen con la imposición del decreto 1278 del 2002, el cual derogó el decreto 2277 de 1979, hecho que significaría la reducción de los derechos de los maestros y sus posibilidades de autodefinición como intelectuales y trabajadores de la cultura. A la luz de la implementación del decreto 1278, el régimen especial que ameritaban los maestros oficiales quedó relegado, convirtiéndose en un estatuto que tiende además a la desprofesionalización²⁷ docente. Adicionalmente, los maestros como profesionales de la enseñanza

cuales la Tecnología Educativa busca reclutar “líderes” para su difusión. MOCKUS, Antanas, HERNÁNDEZ Carlos, GUERRERO, Berenice, GRANES, José, CASTRO, María, CHARUM, Jorge y FEDERICI, Carlo. La reforma curricular y el Magisterio. Revista Educación y Cultura (CEID FECODE) No.4, pág. 77. 1985.

²⁶ Este intento de subdivisión entre diseñadores y educadores no tuvo mayor incidencia en la educación en países en el cual surgió; sin embargo fue escogida como una de las alternativas claves para resolver los problemas de la educación popular en países del tercer mundo. *Ibíd*em , pág. 75

²⁷ *Ibíd*em, pág.80

fueron aglutinados con profesionales de otras áreas a quienes además se les reconoce como profesional para la enseñanza sin estar preparados para ello, generando de tal forma la desprofesionalización del quehacer docente:

“De acuerdo a los análisis, se halla entre la comparación entre los decretos, la aparición de la categoría de desprofesionalización docente, pues “se pasa de hablar de profesión docente en el primer Estatuto a hablar de función docente en el segundo” (Diana Peñuela y Víctor Rodríguez, 2008, pág., 30)

El término función docente trae implicaciones de orden estratégico muy fuertes, pues la función se entiende desde la formalización del carácter ocupacional que retrae las implicaciones políticas del régimen especial propuesto por el anterior Decreto, implica además la automatización de la labor docente dentro del marco de los procesos enseñanza – aprendizaje entendidos como un proceso sistemático: “lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos” (Peñuela & otros., 2008, pág., 30).²⁸

Otro desacuerdo que procede del decreto 1278, es la modificación de los requisitos para la inscripción en el escalafón, con el decreto 2277 los normalistas, licenciados y provisionales podían inscribirse directamente en el escalafón, pero a partir de su derogación los normalistas, licenciados y provisionales deben participar en el “concurso abierto de méritos” para poder acceder a un nombramiento en propiedad y adicionalmente superar el período de prueba, (como si haberse preparado para ser maestro no importara), solo así puede ser inscrito al escalafón. Aunado a esto se produjo la suspensión de los contratos a los maestros provisionales y la pérdida del derecho de ingreso al escalafón, y para el caso de los maestros que se

²⁸ RIVERA, Leonardo. La profesión docente como categoría de análisis. Criterios para un balance inicial. El laberinto de la profesión docente en Colombia. Pág. 26, 2012.

reincorporaron por concurso, tuvieron que iniciar nuevamente su carrera, asumiendo el desmejoramiento salarial y prestacional.

La estabilidad laboral también se vio afectada, pues el hecho de ganar el concurso y superar el periodo de prueba no garantiza la permanencia de los maestros en sus lugares de trabajo, pues el decreto 1278 dispone de una evaluación de desempeño que en caso de no alcanzar la ponderación establecida durante dos años consecutivos da razón para ser retirados del servicio y excluidos del escalafón. Sumado a lo anterior, también existe la posibilidad de la supresión de plazas y por ende la supresión del cargo, situación que ofrece la amplia aplicabilidad de la contratación del “servicio” de enseñanza.

Con respecto al mejoramiento salarial, el horizonte no es muy alentador, porque nuevamente es necesario “evaluar”, para este caso aplica la llamada “evaluación por competencias”, una evaluación con respuestas estrictamente medidas y que no dimensionan la amplitud del saber pedagógico.

Desafortunadamente las reformas educativas y los estatutos aunados a ella, han surgido como respuesta del Estado a las diversas demandas de mercantilización emitidas por los organismos internacionales, se han instaurado como dispositivos²⁹ de control y poder sobre el proceso de enseñanza y los actores involucrados en él. Dichos estatutos operaron el control del quehacer docente, indicando a los maestros lo que debían enseñar, el cómo hacerlo y

²⁹ “El hablar del Estatuto como dispositivo permite entender cómo se *dispone* sobre los maestros, aun en los maestros, en su práctica pedagógica y en su vida misma, en los ya conocidos fenómenos de consenso y participación, que en la mayoría de los casos terminan siendo procesos de naturalización social de medidas económicas y políticas previamente establecidas” (Peñuela & otros., 2008, pág., 48). RIVERA, Leonardo. La profesión docente como categoría de análisis. Criterios para un balance inicial. El laberinto de la profesión docente en Colombia. Pág. 27, 2012.

hasta la regulación de los derechos que les asigna su experiencia y su profesión.³⁰

- **Cuarto escenario: la designación del maestro como reproductor del conocimiento intelectual**

La racionalidad instrumental y tecnocrática actuantes en el campo de la enseñanza como reductores de la autonomía del maestro en el desarrollo y la planeación del currículo, propiciaron la emergencia de recuperar la identidad del maestro como intelectual, como sujeto político y trabajador de cultura, sujeto de saber³¹, aspecto que desentraña la lucha por el reposicionamiento de la dignidad profesional docente:

“luchas de hecho y no de derecho, en las cuales el maestro empieza a constituirse en un sujeto capaz de generar la reforma de la enseñanza, capaz de gestar una apropiación activa del conocimiento, que a su vez le permita plantearle a niños y jóvenes una relación activa con ese conocimiento acumulado por la humanidad.”³²

³⁰ LA REESTRUCTURACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE. Los cambios introducidos en el régimen laboral de los docentes y la promulgación del Estatuto Docente del decreto 1278 de 2002, además de acondicionar la nómina docente a la política de ajuste fiscal, son vitales en la política neoliberal para establecer controles administrativos y políticos sobre los docentes y hacer de ellos, un medio para garantizar la efectividad de éstas políticas. El principal motivo de la desprofesionalización docente es el económico. Es la introducción de la flexibilización laboral y el fin de los ascensos en la carrera docente. Por este medio, la política de ajuste fiscal, logra crear un mecanismo para impedir que aumenten los gastos de nómina. La implementación de medidas que afectan la cotidianeidad del docente, como el aumento de la jornada laboral, de su asignación académica y del número de estudiantes a su cargo, son otras fórmulas que ayudan eficientemente al mismo propósito: aumentar las cargas y la cobertura, pero disminuyendo los recursos y el gasto público en educación. AVILA, John. La ortodoxia neoliberal en las políticas de la contrarreforma educativa en Colombia. Revista Educación y Cultura (CEID FECODE) N° 78, pág.8

³¹ Ser sujeto de saber es tener la potencia de pensar la relación con el aula, con los grupos sociales y con los saberes específicos que se enseñan.

³² TAMAYO, Alfonso. Maestros artesanos intelectuales. Revista Educación y Cultura No.20, pág.69, 1990

El maestro intelectual se configura a partir de la reflexión sobre su propio proceso, su pasado, su presente y su saber, “saber pedagógico”³³ que es propio de su práctica y de su vida.”

La recuperación del liderazgo intelectual de los maestros, implica empezar a asumir el papel en los procesos de transformación de las sociedades, imponiéndose al autoritarismo y la instrumentalidad que recae sobre su trabajo y por ende sobre su proceso de enseñanza:

“se debe formar y educar, en una nueva praxis, como un nuevo hombre y un nuevo maestro; no ser más legitimador ideológico del status quo; por el contrario, subvertir aquellos falsos principios que le hacen fetichizar su labor y utilizar su presunto saber cómo fuente de poder excluyente, debe erradicar el mito de ascenso social por los títulos y el del monopolio mercantilista de la escuela, impulsar una actitud reflexiva y crítica ante la realidad social adoptando la norma de enseñar, y aprender, no sólo del texto sino del contexto y ser capaz de ligar su cotidiano quehacer con los intereses de la comunidad, enlazando la lucha por una mejor educación con las luchas por la promoción popular, el cambio social y la obtención de la plenitud y el goce de la vida.”³⁴

La condición del maestro es una condición intelectual, y en esa acepción se reconocen como sujetos productores de un saber que se evidencia y se expresa en su práctica, y que entrelaza elementos culturales, sociales y políticos característicos de los contextos en los que cursa el proceso de enseñanza. El maestro como intelectual también se inscribe como hombre y educador:

“un educador portador de la racionalidad crítica y creadora que use los saberes como herramientas para el desarrollo del

³³ MARTINEZ, Alberto. El Movimiento Pedagógico: Un movimiento por el saber y la cultura. Revista Educación y Cultura No.12, pág.75, 1987.

³⁴ CARRIÓN, Julio. El papel del maestro y la crisis de la educación. Revista Educación y Cultura No.3, pág.65, 1985.

pensamiento y no como depositario de información, un maestro con una visión cívico política enmarcada dentro de una sólida identidad con nuestro proceso histórico nacional y consciente del complejo cultural-universal en el que se encuentra, y de esta manera contribuya a formar ciudadanos para una verdadera democracia, es decir, educadores participativos, deliberantes, críticos y autónomos; pero, ante todo, responsables de su compromiso colectivo.

En fin, ciudadanos para la consolidación de un mundo solidario, libre y justo.”³⁵

El reconocimiento de los maestros como intelectuales implica reconocerse y saberse como maestros investigadores:

“Es bajo la condición de saberse, como el maestro puede producir y reproducir su propio saber. Pero un suelo de saber problematizado que lo lleve a arraigarse en una territorialidad propia donde se reconozca y defina como un intelectual y hombre público. Este saber problematizado parte de reconocer que en el conocimiento y el pensamiento no existen resultados y soluciones definitivas sino problemas, lo que implica asumir verdades como instancias relativas y provisionales.

Es decir, partir de la pregunta que permita enfrentar al sujeto de conocimiento, no con la mera operación de conceptos, sino fundamentalmente con la conceptualización. Implica un cuestionamiento de sí mismo, como de la ciencia y la cultura; la realidad por sí misma no habla, ni esconde en su interior una oculta verdad: supone una pregunta analítica que la explique.

Pero esta no es una pregunta ingenua, supone un proceso riguroso, pensado, metódico y continuo. Se trata por tanto de ir afinando la pregunta a través de la investigación, es decir la investigación para la búsqueda, o mejor la búsqueda por medio de un proceso sistemático de investigación.

Con ello se precisa que dicha búsqueda sea ordenada, coherente, dotada de unas reglas que la ordenen, impidiendo que el proceso sea aleatorio y casuístico.”³⁶

³⁵ TAMAYO, Alfonso. Hacia una nueva visión del maestro. Revista Educación y Cultura No.10, pág.64, 1986.

³⁶ MARTINEZ, Alberto. El Movimiento Pedagógico: Un movimiento por el saber y la cultura. Revista Educación y Cultura No.12, pág.75, 1987.

El ejercicio investigativo del maestro y la reflexión de su práctica pedagógica le atribuye la posibilidad de crear sus propios discursos adquiriendo innegablemente una autonomía intelectual:

“Aquí la práctica investigativa se entiende como proceso para la formación en investigación. Se trata de formarse como sujetos capaces de aprehender a y pensar el mundo por medio de acciones investigativas que no son necesariamente proyectos de investigación.

Así se prepara el terreno para que la adquisición de conocimientos se realice mediada por un proceso donde la pregunta se va materializando a través y por medio de la acción investigativa.”³⁷

El maestro en su dimensión como intelectual se reconoce, y supera los impedimentos que lo han despojado de su conocimiento, pensamiento y saber, saber que le asigna especificidad a su práctica y a su vida. La investigación representa la búsqueda y el desarrollo del conocimiento, conocimiento que busca lo desconocido mediante lo conocido, conocimiento que se genera y se construye a partir de la observación, la indagación, la experimentación y la reflexión del quehacer docente:

“La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y asuma, por ser profesor como investigador.”³⁸

El maestro intelectual produce conocimiento y conduce el camino para la creación de seres libres y autónomos. Desde esta perspectiva el maestro intelectual se reconoce dentro de la condición de sujeto político³⁹, quien a través de sus acciones enuncia los

³⁷ *Ibíd*em

³⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica*. Editorial Paz y Tierra en la ciudad de Sao Paulo. 2004

³⁹ “El maestro no es sujeto político porque asuma la política de defensa de lo público o el poder público del Estado. El maestro es sujeto político porque es rebelde, porque escapa o se fuga o porque construye nuevos lugares para nuevos territorios. La política se refiere a los

compromisos éticos con la diversidad y la multiculturalidad aspectos constitutivos de la realidad pedagógica:

“La política es implícita a su práctica, ella no le viene desde afuera como una yuxtaposición, sino que le es comunicada a través de la red que la enseñanza teje con la sociedad, es decir, a través del saber que opera como intermediario con la práctica política.”⁴⁰

Los maestros como intelectuales han de considerarse en función de los intereses políticos e ideológicos que constituyen la esencia de sus discursos, los valores que legitiman a través de ellos y de las relaciones sociales que suscitan en el aula. Desde este punto de vista han de contemplarse intelectuales transformadores de estudiantes a sujetos críticos y activos:

“Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder.

Dentro de esta perspectiva, la reflexión y la acción crítica se convierten en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha. En este sentido, el conocimiento y el poder están inextricablemente ligados a la presuposición de que escoger la vida, reconocer la necesidad de mejorar su carácter democrático y cualitativo para todas las personas, equivale a comprender las condiciones previas necesarias para luchar por ello.

acontecimientos y no a las estructuras, ideales o grandes metas. En este sentido, el maestro ha vivido en la política como político, como sujeto político, como sujeto que se mueve y rechaza, que es inconforme y rebelde” Quiceno Castrillón, Humberto. lenguaje Escribir La Política. Las Normales Superiores y Las Políticas Públicas en Educación Colombia, 2006, Las escrituras de la política - La rebelión del lenguaje, pág. 77 Editorial Universidad Pedagógica Nacional

⁴⁰ MARTINEZ, Alberto. El Movimiento Pedagógico: Un movimiento por el saber y la cultura. Revista Educación y Cultura No.12, pág.76, 1987.

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas.”⁴¹

Simultáneamente en la condición de maestro como sujeto político suscita la dimensión de maestro como trabajador de cultura, en tanto hace parte de un contexto en el que se constituyen elementos característicos de las comunidades, que dan cuenta de la pluralidad existente en ella, sus realidades y su historia:

“Entonces el aspecto cultural entendido no en el estrecho marco artístico sino en el análisis de todos los fenómenos sociales de la comunidad donde trabajamos (cívicos, comunales, históricos, políticos, folclóricos, etc.), se convierte en el puntal básico para la caracterización social que el maestro obligatoriamente debe efectuar para el desarrollo de una educación que se ajuste a las necesidades específicas de una región.”⁴²

- **Pedagogía y enseñanza**

En relación a la pedagogía y la enseñanza emergieron algunas concepciones que permitieron determinar de una manera más clara y sencilla los aspectos que se enmarcan dentro de la relación “pedagogía y enseñanza”:

Pedagogía “el discurso que posibilita al maestro ser soporte de un saber específico al interior de las prácticas que tienen lugar en las prácticas del saber, y como el lugar teórico que conceptualiza acerca de la enseñanza y de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza.”⁴³

⁴¹ GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Paidós: Barcelona. Págs. 171-178. 1990

⁴² MARTÍNEZ, Luis. La cultura y la calidad de la educación. Revista Educación y Cultura (CEID FECODE) No.11, pág.37, 1987.

⁴³ ZULUAGA, Olga Lucía. El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica. Revista Educación y Cultura (CEID FECODE) No.3, pág.68, 1985.

La pedagogía ha posicionado la enseñanza “como práctica de conocimientos en una sociedad determinada y como el concepto integrador entre conocimientos-sociedad y cultura que la pedagogía ha producido históricamente en el devenir de sus procesos de formación como disciplina”⁴⁴

Esa integración que ha generado la enseñanza a través de la pedagogía ha permitido entretener las relaciones del maestro con su entorno, con sus estudiantes, con sus historias de vida y con el conocimiento que subyace de las mismas, y que se solidifica desde y con la experiencia que convierte a los maestros en transformadores de la sociedad.

Zuluaga plantea que:

“La enseñanza es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje, el aprender, con una ética y es el momento de materialización y de transformación de los conocimientos en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura.”⁴⁵

- **Pedagogía y educación**

“Una de las consecuencias que ha tenido nuestro medio la concepción transmisionista de la enseñanza es que bajo el término educación se engloban la escuela, la enseñanza y los sujetos que en ellas participan como objeto de análisis, ya sea de carácter crítico- social de carácter histórico.”⁴⁶

Sin embargo al retomar el recorrido de la historicidad de la pedagogía se puede identificar que no existe la posibilidad de establecer la educación y la pedagogía en un mismo escenario, puesto que de acuerdo a lo expuesto por Zuluaga,

⁴⁴ *Ibidem*, pág. 69

⁴⁵ ZULUAGA, Olga Lucía. El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica. Revista Educación y Cultura (CEID FECODE) No.3, pág.68, 1985.

⁴⁶ *Ibidem*, pág.68

“la dualidad Educación Pedagogía, no existe, porque la pedagogía acoge el conocimiento para la formación del hombre en el contexto de la cultura y para la transformación de la sociedad. Y en este sentido Pedagogía comprende la educación, indicando que si el hombre se forma (educación) en la escuela, esa formación tiene lugar a través de la enseñanza de los conocimientos y de la relación maestro-alumno.”⁴⁷

⁴⁷ *Ibíd*em, pág.69

CONCLUSIONES

La elaboración del análisis permitió comprender la forma en que la Revista Educación y Cultura se constituyó en, como bien lo afirmó Jesús Alberto Echeverri, en una plataforma de emergencia del campo de la pedagogía en Colombia, pues convocó los distintos debates que se estaban dando de manera aislada.

Analizar las diferentes confrontaciones discursivas que se han construido en torno a la pedagogía permite al maestro reflexionar sobre su saber y saber hacer.

El maestro, debe reencontrar, construir y reflexionar sobre un saber propio, que le permita integrar explícitamente los diferentes elementos de su quehacer, el saber pedagógico, el cual lo dotara de autonomía y le brindara la capacidad de adaptar y transfigurar el aporte de las diferentes disciplinas y de producir conocimiento, el cual será legitimado a través de su experiencia.

La constitución de un campo conceptual de la pedagogía es la oportunidad de considerar la pedagogía como un dispositivo social, político y cultural que se catapulte en contra del poder y de sus artefactos normalizadores.

Referentes bibliográficos citados

CALONJE, Patricia y CORREA, Miralba. Autoridad e identidad en el discurso del maestro. Revista Educación y Cultura N° 25, CEID FECODE, 1991.

CARRIÓN, Julio. El papel del maestro y la crisis de la educación. Revista Educación y Cultura No.3, CEID FECODE, 1984.

CARRIÓN, Julio César. Por una alternativa pedagógica democrática. Revista Educación y Cultura N° 8, CEID FECODE, 1986.

DE TEZANOS, Aracely. "Notas para una reflexión Crítica sobre la Pedagogía". En: Reflexión Educativa. Centro de Promoción Ecuménica y Social. Cuaderno No.1, 1982.

DÍAZ, Mario. Sobre la profesión educativa. En: Consejo Nacional de Acreditación. Pedagogía y educación, reflexiones sobre el decreto 272 de 1998 para la acreditación previa de programas en educación. Ministerio de Educación Nacional, 1999.

ECHEVERRI, Alberto. Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. En: Revista Educación y pedagogía. Medellín, Universidad de Antioquia. Vol. 8. N° 16, 1996

FOUCAULT, Michel (1992). Preguntas a Michel Foucault sobre la geografía. En *Microfísica del Poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta. 3ª edición, 1992

FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión. Siglo XXI, 1983.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica. Editorial Paz y Tierra en la ciudad de Sao Paulo. 2004.

GANTIVA, Jorge. Orígenes del Movimiento Pedagógico. Revista Educación y Cultura No.1, 1984

GANTIVA, Jorge. El Movimiento Pedagógico en Colombia 1982 – 1987. Revista Educación y Cultura No.12, 1987

GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Piados: Barcelona. 1990.

GUERRERO, Berenice, GRANES, José, CASTRO, María, CHARUM, Jorge y FEDERICI, Carlo. La reforma curricular y el Magisterio. Revista Educación y Cultura No.4, CEID – FECODE, 1984.

HERNÁNDEZ, Carlos. La reforma curricular: Cientifismo y Taylorización. Revista Educación y Cultura No.2, CEID – FECODE, 1984.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto y ROJAS, Felipe. Movimiento Pedagógico: otra escuela otros maestros. Revista Educación y Cultura N° 1, CEID – FECODE, 1984.

MARTINEZ, Alberto. El Movimiento Pedagógico: Un movimiento por el saber y la cultura. Revista Educación y Cultura No.12, CEID – FECODE, 1987.

MARTÍNEZ, Luis. La cultura y la calidad de la educación. Revista Educación y Cultura No.11, CEID – FECODE, 1987

MOCKUS, Antanas, HERNANDEZ Carlos, GUERRERO Berenice, GRANES José, CASTRO María, CHARUM Jorge y FEDERICI Carlo. La reforma curricular y el Magisterio. Revista Educación y Cultura N° 3, CEID – FECODE, 1984.

RIVERA, Leonardo. La profesión docente como categoría de análisis. Criterios para un balance inicial. El laberinto de la profesión docente en Colombia, 2012.

TAMAYO, Alfonso. Hacia una nueva visión del maestro. Revista Educación y Cultura No.10, CEID – FECODE, 1986.

TEDESCO, Juan Carlos. Opiniones sobre política educativa. Ediciones Granica S.A, 2005

ZULUAGA, Olga Lucía. El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica. Revista Educación y Cultura No.3, CEID – FECODE, 1985.

ZULUAGA, Olga Lucía. Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas. En: La investigación como práctica pedagógica, memoria del simposio internacional de investigadores en educación, Santafé de Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2000.