

PRESENCIA Y APORTES DE LOS MAESTROS AL MOVIMIENTO

PEDAGÓGICO NACIONAL



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Mariela Santamaría Fajardo

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C.
2017**

**PRESENCIA Y APORTES DE LOS MAESTROS AL MOVIMIENTO
PEDAGÓGICO NACIONAL**

Mariela Santamaría Fajardo

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Directora:

María del Pilar Unda Bernal

Doctora en Cultura y Educación en América Latina

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C.
2017**

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C. Mayo 2017

Dedicatorias

A mis hijos Santiago y Sofía, como una invitación para que recuerden, cuando crezcan, que para mí es muy importante que se preparen en una universidad.

Mariela Santamaría Fajardo

Agradecimientos

Agradezco a Dios por permitirme culminar esta etapa de mi vida.

A mis padres Santiago Pardo Santamaría y Marina Fajardo Ariza que me apoyaron cuando más lo necesite.

A mis hijos Ana Sofía y Santiago, por ser mi motor y en medio de su inocencia y niñez me acompañaron y colaboraron.

A María del Pilar Unda, por su gran legado intelectual, por su apoyo y colaboración en diferentes momentos de la maestría.

A Raúl Barrantes y a cada uno de los participantes del Seminario Taller hace parte del Proyecto. Memoria, Maestro y Movimiento Pedagógico, llevado a cabo de enero a junio de 2013 mediante el convenio de cooperación No. 090 del 2012 suscrito entre el IDEP OEI

A mis hermanas por su voz de aliento, incluso desde la distancia.

A Doña Cecilia Pinto, por su apoyo permanente e incondicional.

A Carmen Alicia Melo, a Diana Alvarado, a Julie López, a Fabiola Caro, a Fanny Duque, Elizabeth Tulay por ser un apoyo muy importante para la realización de este trabajo investigativo.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Presencia de los maestros en el Movimiento Pedagógico
Autor(es)	Santamaría Fajardo, Mariela
Directora	Unda, María del Pilar
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017, 122 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	MAESTROS, PEDAGOGÍA, SABER PEDAGÓGICO, MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

2. Descripción
<p>Si bien el Movimiento Pedagógico Nacional, es producto de la confluencia de diferentes actores, es necesario hacer más visible la participación activa de los maestros.</p> <p>Este estudio se propone explorar cómo ha sido la participación de los maestros y maestras en el Movimiento Pedagógico, específicamente durante los años 80, sus contribuciones y experiencias, así como los encuentros y desencuentros con los otros protagonistas del mismo (sindicato, profesores universitarios, investigadores y organizaciones sociales).</p>
3. Fuentes
<p>Registros de audio</p> <ul style="list-style-type: none"> abril-6 (1). mp3 abril-6 (2). mp3 abril-6 (3). mp3 febrero 23 (2). mp3 abril-20 (1). mp3 abril-20 (2). mp3 Carnaval- junio 14(1).mp3 Carnaval- junio 14(2).mp3 Dialogo mayo 14.mp3 enero 26.mp3 febrero 9 (1). mp3 febrero 9 (2). mp3

febrero 23 (1). mp3
 febrero 23 (2). mp3
 febrero 23 (3). mp3
 febrero 23 (4). mp3
 marzo 9(1).mp3
 marzo9(2).mp3
 mayo4(1).mp3
 mayo4(2).mp3
 mayo4(3).mp3
 octubre8-1. mp3
 octubre8-1. mp3
 octubre8-1. mp3
 sep.-taller de escritura.

Fuentes documentales

- Archila, M. (2012). *Violencia contra el sindicalismo*. Bogotá: Cinep.
- Archila, M. (2013). *25 años de luchas sociales en Colombia*. Bogotá: Cinep.
- Baena, G. (1986). *Manual para elaborar trabajos de investigación documental*. México: Editores Mexicanos Unidos, S.A.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación. (1985, Septiembre). Tesis sobre el Movimiento Pedagógico. *Educación y cultura*, 5. Bogotá: CEID Fecode.
- Cajiao, F. (1987, Octubre). La formación de maestros y el desarrollo político del país. *Memorias del Congreso de 1987. Separata especial de Educación y Cultura*, p 51.
- Cárdenas, M. y Boada, M. (1999). El Movimiento Pedagógico 1982-1999. En *Historia de la educación en Bogotá*, tomo II, IDEP.
- Chinchilla, V. (1987, Octubre). *Memorias del Congreso de 1987. Separata especial de Educación y Cultura*, p 154.
- Cubillos, J. (1987). *Sentir lo que sucede: cuerpo y emoción en la fábrica de la conciencia*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Cubillos, J. (1987, Octubre) *Memorias del Congreso de 1987. Separata especial de Educación y Cultura*, p 114.
- Cuello, R. (2010). 44 años de la gloriosa Marcha del Hambre. Recuperado de: <http://lagloriosamarchadelhambre.blogspot.com.co>.
- De Castro, L., Acosta, A., Pardo, M., De Arco, A., Forero, E., y González, H. (1992). *La escuela Nueva Delhi, de los sueños a la realidad. Alegría de enseñar*, 22, Cali, Colombia.
- De Sousa Santos, B. (2011). *Epistemologías del Sur*.
- Díaz, M. (1993). El campo intelectual de la educación en Colombia. Cali: Universidad del Valle, Centro editorial, p. 9-39.
- Documento Plan Nacional de actividades preparatorias del Congreso Pedagógico Nacional. (1987, Abril). *Educación y Cultura 11*.

- Documento Fundamentos y propósitos del movimiento Pedagógico. (1984, Julio). *Educación y cultura 1*.
- Echeverri, G. (2010). Escuela, Memoria y Movimiento Pedagógico en Colombia.
- Escobar, G. (1986). Mi maestro es un policía. Movimiento pedagógico en las regiones. *Educación y Cultura*, 8, p 56.
- Gantiva, J. (1984, julio). Orígenes del Movimiento Pedagógico. *Educación y cultura 1*, p 13.
- Guha, R. (2002). Las voces de la historia y otros estudios subalternos. Barcelona: Crítica.
- López, A. (1986, julio). La escuela Agoniza. *Educación y Cultura*, 8.
- Martínez, A. (1984, julio). Movimiento Pedagógico: otra escuela otros maestros". *Educación y cultura 1*.
- Martínez, A. (1987). El Movimiento Pedagógico: Un movimiento por el saber y la cultura. *Educación y cultura*, 73-75.
- Martínez, A. y Rojas, F. (1984, julio). Movimiento Pedagógico: otra escuela otros maestros. *Educación y Cultura 1*, 4.
- Martínez, U. (2002). El itinerario del maestro. En H. Suarez, *20 años del movimiento pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Ocampo, J. (1987, Octubre). Por una educación científica. Memorias del Congreso de 1987. *Separata especial de Educación y Cultura*, p 26.
- Peñuela, D. (2000). *Movimiento Pedagógico, realidades resistencias y Utopías*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Perdomo, F., Morales, M., Celis, L., Gómez, D. y Guerrero, G. (1984). Aipe, buscando caminos alternativos en Educación. *Educación y Cultura 1*, p 26.
- Quinceno, A. (1988, julio). El peligro de convertirse el Movimiento Pedagógico en un discurso más. Magazín.
- Rodríguez, A. (2002). El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía. En H. Suárez (compilador), *20 años del movimiento pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Suárez, E. (1987, Octubre). Memorias del Congreso de 1987. *Separata especial de Educación y Cultura*, p169.
- Tamayo, A. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia: un encuentro de los maestros con la pedagogía. *Histedbr on line-campinas*, 24 ,102-113.
- Tamayo, A. (1987). Hacia una nueva visión del maestro. *Educación y cultura 6*, 43-44
- Tezanos, A. (1984, julio). ¿Por qué un movimiento Pedagógico? *Educación y cultura 1*.
- Urrego, Cadavid, Londoño, Zapata, Múnera, Londoño, y el grupo asesores de los talleres. (1987, Octubre). Memorias del Congreso de 1987. *Separata especial de Educación y Cultura*, p 126.
- Yepes, A. (1987, Octubre). Memorias del Congreso de 1987. *Separata especial Educación y Cultura*, p 18.
- Zuluaga, O. (1986). Historia epistemológica de la Pedagogía o Historia del saber Pedagógico. En tercer seminario Nacional de investigación en Educación, Memorias Icfes.
- Zuluaga, Olga. (1987). Pedagogía e Historia, la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Antros, Siglo del Hombre Editores.

Zuluaga, O. (1999). Historia epistemológica de la Pedagogía o Historia.
 Zuluaga, O y Echeverry, J. (1987). Las Facultades de Educación y el Movimiento Pedagógico, Memorias del congreso. *Educación y cultura*, 57-63.

4.Contenidos

1. La investigación

En este capítulo se presenta una descripción de la problematización, los objetivos el enfoque epistémico desde las epistemologías del sur a partir de Sousa de Santos y el historiador Ranahit Guha, además se explica que se utilizó como enfoque metodológico: la investigación narrativa y el estudio documental para abordar la pregunta por la presencia de los maestros y maestras en el impulso y realización del Movimiento Pedagógico en los años 80.

2. Aproximación al MP

Se parte del hecho de que existen diversos modos de entender el MP, desde el lente de diferentes autores, iniciando por trabajos investigativos, como el de Peñuela y Rodríguez, también se abordan los factores que contribuyen a la emergencia del MP: Reforma Curricular, El abanderamiento de Fecode, la marcha del hambre, El estatuto 2277 de 1979, auge de movimientos sociales, emergencia sujetos de la pedagogía y emergencia actor social colectivo, se hace un recorrido por las diferentes periodizaciones que se han hecho del MP.

Además se aborda los aportes y debates que confluyen en el MP, el surgimiento del MP generó tensiones y debates, se realizó un acercamiento a las construcciones teóricas sobre el maestro en el campo pedagógico profundamente sus planteamientos sobre el Campo Intelectual de la Educación (CIE) y el Campo Pedagógico (CP).

3. Hallazgos

El capítulo tres contiene unos hallazgos correspondientes a los 7 ejes temáticos:

- Énfasis en las iniciativas que ya adelantaban maestros de manera colectiva, antes de la proclamación del M.P.
- El MP, una idea propuesta por maestros al sindicato.
- Necesidad de una narrativa que reconozca los aportes de las regiones al MP.
- ¿Maestros que hicieron Movimiento sin vincularse a “lo institucional” del M.P: un Movimiento Paralelo?.
- Aportes del MP.
- El MP institucional visto como un discurso *sobre* los maestros, que aportó pero no se ve suficiente, en relación con los intereses de comprensión y transformación de las prácticas.
- Sobre la crisis del sindicato en el M.P de los años 80

4. Conclusiones

El capítulo cuatro contiene las Conclusiones, que hacen alusión principalmente a los resultados, desde la interpretación de la autora de este trabajo investigativo.

5. Metodología

El proyecto de grado se concibe en un enfoque epistémico, desde las Epistemologías del Sur, teniendo en cuenta que estas muestran una gran diversidad de mundo, variadas formas de entender el conocimiento que no han sido reconocidas, pese a que se han ganado algunos espacios reclaman que esta gran diversidad queda desperdiciada, debido al predominio de un conocimiento hegemónico.

La metodología se fundamenta en una investigación narrativa y una revisión documental, debido a que se pretende comprender contextos desde la voz de los protagonistas de un hecho determinado, en este caso los maestros forjadores del Movimiento Pedagógico. No se pretende establecer generalizaciones, sino desentrañar desde las experiencias de los maestros cuál fue su participación y aportes; en esa medida visibilizar y darle importancia a las posibles formas de participación y presencia de ellos como actores principales.

Con la finalidad de dar cumplimiento a las pretensiones propuestas a partir de la recopilación, selección y organización de los documentos y registros (audios) se pudo adelantar procesos de análisis, identificación y síntesis que vislumbran datos que de alguna manera posibilitan redescubrir información.

6. Conclusiones

a) Este trabajo en su conjunto deja ver la importancia de contribuir a una reinterpretación del M.P desde la historia de los maestros, de construir otras narrativas del Movimiento suficientemente potentes en dirección a romper con las ausencias, silencios y omisiones respecto a la presencia de los maestros.

b) Se resalta la participación de los maestros en el impulso y la propuesta misma de Movimiento Pedagógico, el cual es visto en ciertos relatos como resultado de un llamado de los maestros

c) En las narrativas que hicieron parte de este estudio se encuentra que los maestros no se ven como simples destinatarios o receptores de una iniciativa dirigida a ellos por parte del sindicato o de otros intelectuales que participaron en el movimiento, sino como actores que hacen aportes confluyen, junto con otras fuerzas, en el movimiento.

d) La existencia de grupos de maestros que ya trabajaban conjuntamente sobre la escuela y la pedagogía, tanto en el interior del sindicato como desde las escuelas y los territorios, antes de la formalización del Movimiento en el Congreso del 82, permiten identificar una fase previa al “Encuentro” (primera contemplada en la propuesta de Diana Peñuela y Víctor Manuel Rodríguez).

e) Algunos registros ponen el énfasis en la existencia grupos de maestros “de base”, no sindicalizados, que no se articularon a las acciones del M.P, que trabajaban sobre sus prácticas e indagaban los modelos educativos y pedagógicos, trabajaban en grupos, interrogaban la escuela. Algunos se preguntan si se puede hablar de un movimiento “paralelo” al M.P, durante la década de los 80. Este planteamiento se puede relacionar con la formulación de Peñuela y Rodríguez (2000) sobre la existencia de por lo menos dos movimientos: el institucional y el rizomático.

f) Cada maestro vive el Movimiento de distintas maneras, pero se evidencia que este ha tenido importantes consecuencias sobre sus propias vidas, otros modos de pensarse a sí mismos y de realizar sus prácticas. Los debates del MP contribuyeron a que el maestro se reconociera como portador de saber pedagógico, como sujeto de política, como actor y

trabajador de la cultura, pero también el MP configura a los maestros y hace parte de su proyecto de vida.

g) En varios fragmentos se alude a la subvaloración y la poca legitimidad de los lenguajes y las prácticas de los maestros en el marco del M.P. coincidiendo así con el planteamiento de A. Echeverry quien afirma que al revisar los artículos de la *Revista Educación y Cultura* se evidencia que fue un órgano “que favorece un movimiento del pensar, no del maestro, sino acerca del maestro”

h) El MP institucional visto como un discurso *sobre* los maestros, genera la posibilidad de pensar que el maestro pudo ser una figura abstracta y simbólica del movimiento que aportó, pero no se ve suficiente, en relación con los intereses de comprensión transformación de las prácticas y propuestas pedagógicas.

i) Se puede afirmar que el M.P, no solo entró en crisis, sino que dejó de existir como lo hizo en los años 80, dirigido y coordinado institucionalmente desde el Sindicato, pero también que aun hoy continúa existiendo de otros modos, a través de múltiples expresiones, alejado de los aparatos de control, como lo plantean A. Martínez, M.P. Unda y M.R.Mejía:

j) Se encuentran pocas publicaciones de los maestros sobre el MP, hace falta reconstruir la historia del mismo a partir de historias y voces de maestros, pues en varios documentos se encuentra que otros, sean sindicalistas o investigadores universitarios, han hablado en su nombre usando expresiones, como “nosotros los maestros” cuando no lo son.

k) Se recomienda continuar con investigaciones que permitan aproximaciones a una historia contada por maestros, esto permitiría, como se puede ver en este estudio, darle una mayor fuerza a procesos, transformaciones o afectaciones en el plano de los las prácticas pedagógicas, sus vidas y las de las escuelas, complementando así el énfasis que se la ha dado al debate conceptual sobre el maestro, su saber y las políticas educativas.

Elaborado por:	Mariela Santamaría Fajardo		
Revisado por:	María del Pilar Unda		
Fecha de elaboración del Resumen:	92	05	2017

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	4
RAE.....	5
INTRODUCCIÓN.....	13

CAPITULO 1: LA INVESTIGACION

Problematización.....	18
Objetivos.....	20
Enfoque epistémico.....	21
Herramientas.....	29
Investigación Narrativa.....	29
Revisión Documental.....	32
Ruta Metodológica.....	33

CAPITULO 2: APROXIMACION AL MOVIMIENTO PEDAGOGICO

Emergencia del MP.....	36
Diferentes miradas del MP.....	37
Factores que contribuyen a la emergencia del MP.....	46
Momentos o Fases del MP.....	53
Aportes y debates que confluyen en el MP.....	63
Papel del Sindicato.....	64
Lugar del maestro en las políticas educativas.....	66
La pedagogía como saber del maestro, aportes de Olga Lucia Zuluaga.....	68
El maestro desde la perspectiva de Mario Díaz.....	73
¿El MP se acabó?.....	76
Expresiones actuales del MP.....	80

CAPITULO 3

Hallazgos.....	86
-----------------------	-----------

CAPITULO 4

Conclusiones.....	118
--------------------------	------------

Referencias.....	123
-------------------------	------------

Bibliografía.....	127
--------------------------	------------

Anexos.....	129
--------------------	------------

INTRODUCCION

Este trabajo de investigación está inscrito en la línea de investigación Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica nacional, se inicia desde 2013, a partir de las lecturas sobre el Movimiento Pedagógico realizadas en el seminario de la maestría en Educación, orientado a la definición de los proyectos de investigación y pretende indagar por la participación y los aportes específicos de maestras y maestros al Movimiento, durante la década de los ochenta. Lo motiva el hecho de encontrar que la mayor parte de los artículos revisados habían sido escritos por dirigentes sindicales, por académicos pertenecientes a grupos de investigación universitarios o por otros intelectuales, con el consiguiente énfasis en el papel que estos desempeñaron y sus respectivas contribuciones. Así mismo, el observar un marcado énfasis en la producción de discursos acerca del maestro, pero pocas veces el pensamiento de los maestros mismos. Durante la posterior revisión de las primeras revistas de Educación y Cultura, una de las principales herramientas del Movimiento, se encontró que solo el 17% de los artículos de fueron escritos por maestros en los primeros 11 ejemplares. Muy pocas veces se hace alusión a la participación de los maestros en las narrativas sobre el Movimiento, en algunas ni siquiera los nombran. Abel Rodríguez, se refiere:

Aunque ni en los momentos de más auge el Movimiento Pedagógico logró un nivel de organización y participación de los maestros que merezca ser destacado, debido a la orientación centralizada y a la estructura vertical del Ceid y de las comisiones pedagógicas. (Rodríguez, 2002, p.54)

De aquí Surge la pregunta de investigación: ¿Cuál es la presencia del maestro y maestra en el MP?

Este trabajo pretende Investigar la presencia de los maestros en el MP, con el fin de contribuir al debate sobre el papel, la configuración y la identidad de los maestros en el MP, desentrañar especialmente desde la voz de los maestros cuál fue su participación y experiencia en diferentes momentos del MP y visibilizar y darle importancia a las posibles formas de participación y presencia de los maestros.

El proyecto de grado se concibe en un enfoque epistemológico, desde las Epistemologías del Sur, teniendo en cuenta que estas muestran una gran diversidad de mundo, variadas formas de entender el conocimiento que no han sido reconocidas pese a que se han ganado algunos espacios y reclaman que esta gran diversidad queda desperdiciada, debido al predominio de un conocimiento hegemónico.

Los planteamientos de Sousa de Santos y Guha se convierten, para este trabajo, en unos planteamientos que orientan la ruta metodológica, desde la perspectiva de Guha, ya que este en su misma propuesta lo que define es hacer análisis de discurso a los archivos y a las fuentes escritas y los documentos. Para hacer una revisión documental y de diversos tipos de fuentes, para llegar a la propia historia de los subalternos.

La metodología se fundamenta en una investigación narrativa y una revisión documental, debido a que se pretende comprender contextos desde la voz de los protagonistas de un hecho determinado, en este caso los maestros forjadores del Movimiento Pedagógico. No se pretende establecer generalizaciones, sino

desentrañar desde las experiencias de los maestros cuál fue su participación y aportes; en esa medida visibilizar y darle importancia a las posibles formas de participación y presencia de ellos como actores principales.

Dada la importancia de incluir la perspectiva y la experiencia de maestros, y de recurrir a los relatos de los que participaron en el MP se consiguieron 26 registros en formato audio, correspondientes a nueve sesiones del Seminario Taller, grabados entre enero y junio de 2013, cuyo eje, fue el maestro asumido no solo como simple fuente de información sino como protagonista de la historia del MP y se realizó la siguiente ruta metodológica:

Para la realización de este trabajo se siguió la siguiente ruta metodológica:

1. Transcripción de los registros del Seminario Taller realizado en el primer semestre del 2013 “Memoria, Formación de maestros y Movimiento Pedagógico”, adelantado por el IDEP y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), palabras, argumentos y expresiones usadas por los maestros.
2. Localización y selección de documentos escritos sobre el MP en las bibliotecas de la Universidad Pedagógica Nacional, el Idep, Biblioteca Luis Ángel Arango y Biblioteca Nacional; revisión de las primeras 14 Revistas Educación y Cultura, y de los documentos de autoría individual o colectiva de maestros.

3. Tematización: Identificación de los temas a los que hacen referencia los distintos registros, y los distintos documentos con respecto a la participación de los maestros en el MP de los años 80.
4. Construcción de los ejes temáticos alrededor de los cuales se propone hacer la producción, en relación con los cuales se seleccionan los textos encontrados en los distintos documentos, tanto escritos como orales, a partir de la cual se hace el cruce y el análisis de la información disponible.

Los apartados principales se desarrollan en los siguientes capítulos:

Capítulo 1, designado como la investigación, presenta la problematización, los objetivos el enfoque epistémico desde las epistemologías del sur a partir de Sousa de Santos y el historiador Ranahit Guha, además se explica que se utilizó como enfoque metodológico: la investigación narrativa y el estudio documental para abordar la pregunta por la presencia de los maestros y maestras en el impulso y realización del Movimiento Pedagógico en los años 80.

- Capítulo 2, denominado Aproximación al Movimiento Pedagógico, intenta hacer una aproximación histórica a este movimiento; no solo a partir de su gran importancia para la pedagogía colombiana, sino desde una complejidad muy particular, donde coexistieron maestros, académicos universitarios y sindicalistas, en medio de tensiones y contradicciones.
- El Capítulo 3, organiza los hallazgos de la investigación, en los 7 ejes temáticos, permitiendo un acercamiento a los registros de varios maestros que participaron en el MP de los ochenta.

- El capítulo 4, comprende las Conclusiones, que hacen alusión principalmente a los resultados, desde la interpretación de la autora de este trabajo investigativo.

Este trabajo investigativo, no pretende generalizaciones ni agotar el tema sobre la presencia y aportes de los maestros, intenta a partir de la recopilación, selección y organización de los documentos y registros (audios) adelantar procesos de análisis, que vislumbran datos que de alguna manera posibilitan redescubrir información.

Los registros y documentos permiten dar cuenta de diferentes voces y puntos de vista de los maestros convirtiéndose en la posibilidad de tener en cuenta una polifonía de las voces de diferentes maestros y que permiten apreciar que existe un campo muy amplio de los maestros participantes del MP que está para investigar, ya que queda aún mucho por revelar teniendo en cuenta que los maestros del MP hicieron muchas apuestas que han apuntado a una escuela posible:

Desde los cien maestros y cuarenta proyectos que se reunieron en la Comisión de escuela y Pedagogía, fue posible pulsar la nueva realidad creada al reconocer el lugar silencioso de cada escenario macondiano, bajo el que se construye cada escuela, y al dejar correr el telón que la encierra para dejarse mostrar y confrontar colectivamente. Así, hemos podido vislumbrar el mapa de los proyectos que sobre la escuela empiezan a aparecer; proyectos que aparecen sobre la “escuela acostumbrada” una “escuela posible”. (Comisión 6 escuela y Pedagogía, 1987, p.157)

CAPITULO1: La investigación

Problematización

Este trabajo de investigación se inicia a partir de un acercamiento al MP y se pregunta por el papel que juega el maestro en el mismo, entendiendo como lo señala Zuluaga (1999) que “El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico” (p.10), entendiendo que la pedagogía es el discurso que le posibilita al maestro ser el soporte de ese saber específico.

Si, como lo plantean investigadores como Humberto Quiceno, con el MP emerge un sujeto que se configura a partir del saber pedagógico como base de su identidad intelectual, la pregunta que nos hacemos es por el lugar que ocupa el maestro, sus experiencias y saberes, en el mismo Movimiento Pedagógico, si en la vida misma del MP se rompe con la subordinación que se le había sido asignado en otros discursos:

Esta nueva idea del maestro rompe con el esquema administrativo o jurídico que considera al maestro un operario un técnico, un instructor. El MP creó otra figura del maestro como aquel sujeto que tiene un saber y tiene una experiencia propia producida por su propia actividad, práctica y quehacer docente. El maestro no es subordinado, un esclavo ni de la técnica ni del Estado. (Quiceno, 2002, p.111).

Esta pregunta se conecta también con otros conceptos surgidos en el marco del MP, con los cuales se posiciona al maestro como un trabajador de la cultura que lleva a Zuluaga (1987) a resaltar el carácter de la práctica del maestro, de su saber y su quehacer pedagógico, como un espacio propicio para el ejercicio de lucha social y política.

Sin embargo, las lecturas realizadas inicialmente plantearon serias dudas sobre la participación que tuvieron los maestros en el MP, puesto que en numerosos artículos se le

atribuye el Movimiento a otros actores (el sindicato, los investigadores, los movimientos sociales) y se sugiere que pudo ser un movimiento sin una participación decidida de los maestros, como se puede ver en la siguiente cita de Abel Rodríguez:

Aunque ni en los momentos de más auge el Movimiento Pedagógico logró un nivel de organización y participación de los maestros que merezca ser destacado, debido a la orientación centralizada y a la estructura vertical del Ceid y de las comisiones pedagógicas.... (Rodríguez, 2002, p.54)

En la revisión realizada pocas veces se resalta la presencia del maestro (en ocasiones, la referencia a maestros hace alusión al sindicato, específicamente) y, en términos generales, se le da más peso a otros intelectuales, a los investigadores y al sindicato.

Sin negar la importancia de todos ellos y de la confluencia de múltiples factores en la emergencia del Movimiento.

Surge la pregunta que motiva la presente investigación: ¿Cuál ha sido la presencia del maestro en el MP? Esta investigación cobra importancia porque permite aproximarse a esta dualidad: un Movimiento Pedagógico que reivindica la condición del maestro, pero su presencia y su voz parece ausente o difusa, como se aprecia en buen número de las aproximaciones que se han hecho sobre el tema en artículos de libros y de revistas. Por este motivo, se decidió hacer una investigación que permitiera profundizar el estudio

documental y rastrear y escuchar la voz de los maestros sobre su participación en el MP, a través de documentos y narrativas.

Objetivo General

Hacer un rastreo sobre la presencia de los maestros y el lugar que han tenido sus saberes y sus experiencias en la producción del MP, específicamente durante los años 80.

Objetivos Específicos

- Realizar un estudio documental que permita desentrañar qué lugar han ocupado los maestros, sus saberes y experiencias en la realización del MP, desde la perspectiva de quienes han publicado documentos sobre el tema
- Hacer una aproximación a la pregunta por la presencia y las experiencias de los maestros en el MP, a partir de relatos sobre el MP, desde las voces de maestros

Enfoque Epistémico

Se recurrió a las epistemologías del Sur porque representan otra posibilidad de acercarse a la historia, diferente a una perspectiva lineal que aporta solo una versión incompleta, que no da cuenta de los acontecimientos, ni de los actores involucrados. Por tanto el Enfoque Epistemologías del Sur permite acercarse a las voces que no han sido escuchadas como lo señala Guha.

Las Epistemologías del Sur, en la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2011), son el reclamo de nuevas formas de concebir el conocimiento, a partir de la valorización de conocimientos científicos y no científicos, como una invitación a adelantar procesos diferentes a los surgidos a partir del colonialismo y el capitalismo.

Se trata de un conjunto de epistemologías, que evoca los "conocimientos-otros", esto es, no solamente los conocimientos occidentales, un sur que no es geográfico, sino metafórico al que denomina el "Sur antiimperial" que rompe con la desigualdad causada por la opresión y la discriminación, reconociendo también que en el Sur existe el Norte - Sur cuando son las élites locales del sur las que se benefician del capitalismo global.

La injusticia cognitiva, considerada la injusticia entre conocimientos, sería una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que se han reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socio-económica, la sexual o racial, la histórica: "... es la idea de que existe un sólo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el Norte global, que llamamos la ciencia moderna". (Santos, 2011, p.16)

Lo que se critica desde la perspectiva de las Epistemologías del Sur, no es que la ciencia moderna sea en principio errónea, es más bien el reclamo por la exclusividad de rigor. Las Epistemologías del Sur, muestran una gran diversidad de mundo, muchas y variadas formas de concebir el conocimiento que no han sido reconocidas pese a que se han ganado algunos espacios y reclaman que esta gran diversidad queda desperdiciada, debido al predominio de un conocimiento hegemónico.

Esta gran diversidad del mundo, que puede ser activada, así como transformada teóricamente y prácticamente de muchas maneras plurales, no puede ser monopolizada por una teoría general. No existe una teoría general que pueda cubrir adecuadamente todas estas diversidades infinitas del mundo. Por eso hay que buscar formas plurales de conocimiento. (Santos, 2011, p.17)

Pensar en diversas formas de conocimiento lleva a la profundización sobre el conocimiento, y esta profundización permite ver la fragilidad de los pilares que sostenían el paradigma de Ciencia Moderna. Según Boaventura el mismo Einstein, constituye la primera ruptura de este paradigma, como uno de los pensamientos más profundos que se refiere a la relatividad de las simultaneidades.

Einstein distingue entre la simultaneidad de acontecimientos presentes en el mismo lugar y la simultaneidad de acontecimientos separados por distancias astronómicas. Las condiciones epistémicas de nuestras preguntas están inscritas en el reverso de los conceptos que utilizamos para darles respuesta (Santos, 2009, p.20)

Otra de las críticas a este paradigma en la perspectiva de Santos, es el supuesto del rigor de las mediciones, puesto que se basa en el aislamiento de condiciones importantes y desconoce la intervención de la óptica del observador, de tal forma que:

El descubrimiento de Leyes de la naturaleza, descansa por un lado, al aislamiento de condiciones iniciales relevantes, y por otro lado el presupuesto de que los resultados se producirá independientemente del lugar y del tiempo en que se realizan las condiciones iniciales. (Santos, 2009, p.25)

Sucede que al interior de la misma ciencia se dan fuertes cuestionamientos como por ejemplo, el principio de incertidumbre de Heisenberg, el cual demuestra que es estructuralmente limitado el rigor de nuestro conocimiento, solo podemos aspirar a resultados aproximados y por eso las leyes de la física, son tan solo probalísticas.

De tal forma que a lo largo del mundo, no sólo hay diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, sino también muchos y diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios, que pueden ser usados para validarlo. Por eso se habla y se supone una pluralidad de culturas, pero es una pluralidad que Santos cuestiona, pese a que la ciencia pasó a verse como multicultural, hay una especie de maniobra que se hace para que de acuerdo a unos intereses se cataloguen unos conocimientos como verdaderos y válidos y otros que pese al giro multicultural se minimizan de tal forma que la hegemonía del paradigma ciencia continua presidiendo los debates y los otros saberes quedan en desigualdad.

Al afirmar que ha existido históricamente una racionalidad imperante con principios hegemónicos, como propósito de la modernidad, que hace ver una ciencia dominante como válida, pero que esconde o desacredita las alternativas, Sousa refuta esta racionalidad, que llama la razón indolente, y propone la razón cosmopolita entendida como un proyecto que plantea que las alternativas a las resoluciones hegemónicas, puedan ser examinadas, discutidas, argumentadas, de tal forma que se incluya los conocimientos científicos y no

científicos. las tradiciones interculturales, y la experiencia social inherente a los tipos de conocimiento que es tan variada, amplia e importante, pero desperdiciada.

Sobre la razón cosmopolita funda tres proyectos sociológicos: Sociología de las ausencias, sociología de las emergencias, y la traducción.

La sociología de las ausencias, se puede entender desde esta perspectiva, como un intento por ampliar el presente, como un ejercicio que tiene la intencionalidad de demostrar cómo ha existido un procedimiento premeditado desde la razón indolente, que hace que la realidad que no existe, que no vemos, que no valoramos, es el resultado de una creación de no existencia, es decir de experiencias intencionalmente suprimidas, marginadas, desvalorizadas.

Por ejemplo las prácticas que no se fundamentan en la ciencia no son prácticas ignorantes, son prácticas de conocimientos alternativos, por lo tanto, la sociología de las ausencias intenta transformar las ausencias en presencias, se plantea la sociología de las ausencias, como una epistemología de los conocimientos ausentes, “que parte de la premisa de que las prácticas sociales son prácticas de conocimiento y no reduce la realidad a aquello que existe” (Santos, 2009, p.88).

Por otra parte, la sociología de las emergencias, según Santos (2009) se ocupa de la contracción del futuro, plantea un reacomodo en la razón cosmopolita y lo hace de la siguiente forma: contraer el futuro y expandir el presente, en una ampliación simbólica de los saberes, prácticas, modos que identifican las posibilidades de un futuro de tal manera que se podría crear espacio-tiempo para comprender y valorar la inmensa experiencia y pensar alternativas que surgen a partir de las posibilidades concretas un poco diferentes al futuro infinito abstracto impulsado por la modernidad:

Las expectativas modernas eran grandiosas en grandiosas en abstracto, falsamente infinitos y universales, justificaron, y continúan haciéndolo, la muerte, la destrucción y el desastre en nombre de una redención venidera, contra ese nihilismo, que es tan vacío como el triunfalismo de las fuerzas hegemónicas, la sociología de las emergencias propone una semántica de las expectativas son contextuales en cuanto son medidas por capacidades concretas y radicales. (Santos, 2009, p.131)

El trabajo de la traducción, permite revelar el masivo desperdicio de *la experiencia*, el objetivo de la traducción entre saberes es crear justicia cognitiva, por ello la traducción es simultáneamente un trabajo intelectual y político, y por tanto el trabajo de traducción es complementario de la sociología de las ausencias y de la sociología de las emergencias; si estas últimas aumentan enormemente el número y diversidad de las experiencias disponibles y posibles, el trabajo de la traducción tiende a crear inteligibilidad, coherencia y articulación en un mundo enriquecido por tal multiplicidad y diversidad.(Santos 2009,p.14)

Por otro lado y en un planteamiento que guarda cierta concordancia con el anterior, a partir de su estudio sobre la historia de los campesinos, las mujeres y el pueblo de la India, el historiador Ranahit Guha sostiene que esta ha sido distorsionada y manipulada y propone entonces una nueva historiografía, escrita desde los grupos subalternos.

Existe una construcción de una historiografía colonial británica que se apropió del pasado de la India, condujo a la selección de determinados acontecimientos de tal modo que contribuyen a la aceptación y defensa del establecido:

Que asume la función de escoger por nosotros, y para nosotros, determinados acontecimientos como 'históricos', como dignos de ocupar un lugar central en el

trabajo de investigación de los historiadores. Un 'estatismo' que en la mayoría de los casos implica aceptación y defensa del orden establecido: que convierte el curso entero de la historia en una genealogía del sistema político y social, los valores y la cultura del entorno del propio historiador. de la India. (Guha, 2002, p.13)

Este discurso se basa en un predominio de la voz “estadista”, sobre las “voces bajas” de los subalternos:

La voz dominante del estatismo ahoga el sonido de una mirada de protagonistas que hablan en voz baja y nos incapacita para escuchar estas voces que tienen otras historias que explicarnos, que por su complejidad resultan incompatibles con los modos simplificadores del discurso 'estadista'. (Guha, 2002, p.14)

Guha (2002) ilustra esta situación con la historia de la revuelta de Telangana, dirigida por el partido comunista entre 1946 y 1951 y plantea que la versión frente a esta revuelta que se caracteriza por ser historia estadista dominante, es una versión incompleta y distorsionada, que evidencia dificultades, entre ellas por ejemplo, el sesgo en la recopilación de las fuentes primarias, que propician la aceptación de que las insurrecciones campesinas son puramente espontáneas e impremeditadas, “Sería difícil citar un levantamiento de escala significativa que no estuviese precedido de hecho por formas de movilización menos militantes y por intentos previos de negociación”(Guha, 2002, p.10).

Existe cierta dificultad de llegar a la historia propia de los subalternos ya que las fuentes no dan razón de la conciencia del campesino y, en cambio, es distorsionada intencionalmente. De tal manera que si la naturaleza de las fuentes depende de un discurso oficial pueden llegar a mostrar a los campesinos como rebeldes, fanáticos:

“La culpa de ello es en buena medida de la naturaleza de las fuentes que nos hablan de estos movimientos, que son, en primer lugar, las coetáneas de la

autoridad, que nos pintan los rebeldes como fanáticos y bárbaros. De éstas depende un discurso secundario oficial que se pretende neutral pero que parte de la aceptación del orden establecido colonial y otro más liberal, que simpatiza con los campesinos y con sus sufrimientos, pero que acaba poniéndose del lado de la ley y el orden” (Guha, 2002, p.12).

De otra parte, la escritura de la historia permanece sorda a lo que dicen las mujeres, que denuncian una “sensación de acoso” y “una nota de dolor” frente a los discursos estatistas y machistas, puesto que no se escucha lo que ellas quieren decir sobre su desilusión ante el fracaso de los dirigentes de la insurrección campesina de Telangana, de tal manera que Guha puntualiza que se hace necesaria una nueva re-escritura:

Eso sólo puede remediarse con un nuevo tipo de historia que rompa con la lógica del relato estatista, comenzando por abandonar las convenciones de una estructura narrativa que marca un cierto orden de coherencia y linealidad que es el que dicta lo que ha de incluirse en la historia y lo que hay que dejar fuera de ella y la forma en que la trama debe desarrollarse, con su final eventual. Sólo superando este modo tradicional de narrar podrán ponerse las bases para un nuevo estilo de historia capaz de escuchar las voces bajas de todos aquellos y aquellas a quienes el discurso estatista ha marginado. (Guha, 2002.p.15)

De esta manera Ranahit Guha hace un análisis crítico de la forma como se desarrolla el proceso de la historiografía de la India colonial, cuestiona quién decide y bajo qué criterios y valores. Plantea la necesidad de incluir en la historiografía las voces bajas, ya que se evidencia una insuficiencia, en la historiografía al ser una visión un poco simplista y parcial, ya que no reconoce, ni interpreta las voces bajas:

Lo que se omite en este tipo de historiografía anti-histórica es la política del pueblo. Porque paralelamente al ámbito de la política de élite, existió durante todo el periodo colonial otro ámbito de política India en que los actores principales no eran los grupos dominantes de la sociedad indígena ni las autoridades coloniales sino las clases y grupos subalternos que constituían la masa de la población trabajadora, y los estratos intermedios en la ciudad y el campo, esto es el pueblo. (Guha, 2002, p25)

Fontana (2002), por su parte, afirma que el trabajo de Guha es muy importante y sienta las bases para pensar en una historiografía “con el fin de contribuir a elaborar un día esta historia que no habrá de ser una mera genealogía del poder, real o soñado, sino que se esforzará en hacernos escuchar polifónicamente todas las voces de la historia. (p.16)

Estos planteamientos se convierten, para este trabajo, en unos planteamientos que orientan la ruta metodológica, desde la perspectiva de Guha, ya que este en su misma propuesta lo que define es hacer análisis de discurso a los archivos y a las fuentes escritas y los documentos. Para hacer una revisión documental y de diversos tipos de fuentes, para llegar a la propia historia de los subalternos, de los maestros del MP para este caso.

Se plantea la posibilidad de que el maestro sea un subalterno, ya que realiza una crítica al lugar de intelectual subalterno a que ha sido sometido el maestro, por el Estado, por los mecanismos de control y también desde la mirada de otros intelectuales que se desenvuelven en el Campo de la Pedagogía, y de las instituciones formadoras de maestros.

De tal forma que aún y el debate sobre la condición de intelectual subalterno del maestro podría seguir vigente: “El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico. Sin embargo otros le han hurtado su palabra y el maestro sigue siendo

peregrino de su saber al desconocerse la historicidad de la pedagogía” (Zuluaga, 1999, p.10).

Herramientas Metodológicas

Para abordar la pregunta por la presencia de los maestros y maestras en el impulso y realización del Movimiento Pedagógico en los años 80, se utilizó como enfoque metodológico: la investigación narrativa y el estudio documental.

Investigación narrativa

La investigación narrativa, ha adquirido en los últimos años relevancia en las ciencias sociales. Está asociada al denominado “giro epistemológico” sucedido en los años sesenta y setenta, asumido como el redescubrimiento del sujeto en los paradigmas científicos e investigativos, según González (2013) este “giro epistemológico” influyó en los procesos investigativos, creando otros paradigmas o por lo menos interpelando críticamente los existentes.

Para algunos autores se trata de una forma determinada de investigación, con su propia credibilidad para construir conocimiento, para otros, se trata de una perspectiva de investigación que amplía las formas de investigación cualitativa, ya que puede incluir algunas estrategias metodológicas, fuentes de información y formas de análisis y representación novedosas.

En relación a la conceptualización de que es la investigación narrativa, existen varias posiciones, por ejemplo, para Connelly y Clandinin (1990) la investigación narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos percibimos el mundo. Por otra

parte, Lieblich(1998) se refiere a este tipo de investigación más desde el punto de vista metodológico, para este autor la investigación narrativa es un proceso de recolección de información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros, Lieblich señala como posibles fuentes de recolección de relatos las entrevistas, las cartas, las autobiografías y las historias orales; de tal forma que para este autor, los aspectos formales de la estructura, tanto como su contenido, expresan la identidad, las percepciones y los valores de quien cuenta el relato.

El enfoque narrativo se puede considerar una modalidad de investigación que permite ampliar el conocimiento de lo que sucede en una situación particular, a través del punto de vista de los implicados, personas que aportan por medio de testimonios, una mirada personal de su proceso.

Una de las principales inquietudes de quienes se dedican a la investigación narrativa es la que se refiere a las formas de análisis, Para esta investigación se tuvo en cuenta la forma de análisis categórica Brock y Kleiber (1994), es decir, la que examina los aspectos formales de diferentes categorías y se centra en la práctica narrativa en acción de varios relatos, buscando similitudes y diferencias en las historias o relatos.

La investigación narrativa como herramienta de investigación, compromete las trayectorias vitales de los protagonistas, para intentar comprender los contextos, los ámbitos, las prácticas o a los sujetos, y que convierte al relato en la fuente primaria de información, es entonces “un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor” (Bolívar, 2002, p. 7).

Por lo tanto las narraciones personales son maneras muy importantes para recopilar información, pero sobre todo permite entender o aproximarse a los valores sociales históricos, culturales y a la experiencia del narrador según Clavijo (2002). Ahora bien, la investigación de narrativas es una herramienta metodológica válida, que a partir de los relatos orales permite mostrar la voz y la palabra de los narradores, ya que se convierten en insumos muy importantes para conocer una parte de lo que hicieron, pensaron y sintieron en este caso, los maestros: “Cuando cuentan experiencias pedagógicas, que narran los docentes en primera persona, constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten” (Suarez y Ochoa, 2005, p.27).

Teniendo en cuenta que lo que se busca a partir del acercamiento a las narrativas, es encontrar elementos de análisis comunes, pero que den cuenta de una singularidad en el discurso, esto es, privilegiar la subjetividad desde la experiencia propia y desde allí, lograr algunos ejes comunes para el análisis; de modo tal que el investigador se propone encontrar información útil a la problemática de investigación, desde la particularidad del relato.

En este estudio en particular, se buscó seguir la huella de la presencia de los maestros y maestras en la historia del MP de los años 80. Se optó por esta herramienta por algunas ventajas que representa, entre estas la gran relevancia que tiene, puesto que contiene un enorme potencial que se constituye en un insumo para diferentes investigaciones, y debates, permite dar cuenta de las inquietudes, deseos, logros, recorridos y experiencia de los involucrados, “Puede contribuir a recrear los pensamientos, las experiencias, a considerar la versión o la voz de los sujetos implicados” (Suarez y Ochoa, 2005, p.18).

Revisión documental

La revisión documental constituye uno de los principales pilares en los que se sustenta la investigación educativa, según Alfonso (1995) la revisión documental es un proceso sistemático de indagación, recolección, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Al igual que otros tipos de investigación, éste es conducente a la construcción de conocimientos. La investigación documental tiene la particularidad de utilizar como fuente primaria de insumos, los documentos escritos.

Según Vásquez (1994), existe una serie de pasos para desarrollar la revisión documental tiene un proceso sin embargo, dicho procedimiento no implica la prescripción de pasos rígidos; representa un proceso que ha sido ampliamente utilizado por investigadores de distintas áreas Vásquez propone los siguientes pasos:

- 1) Acopio de información o de fuentes de información. Una vez definido el tema a estudiar y determinado los aspectos que de éste se contemplarán se puede realizar un arqueo para acopiar la información que, según un criterio inicial establecido, pudiera servir para el desarrollo de la investigación y, en consecuencia, para el logro de los objetivos planteados
- 2) Organización de los datos y elaboración de un esquema conceptual o matriz del tema. Con el propósito de facilitar la interpretación de los datos, se recomienda elaborar un esquema conceptual, en el que se organice gráficamente, estructuralmente, los diferentes elementos que se deriven del tema objeto de investigación. En este se debe mostrar las relaciones de los elementos entre sí y con el todo;
- 3) Análisis de los datos el cual tiene por objetivo principal

sintetizar los elementos más significativos, aquéllos que respondan a los objetivos planteados. Hay, además, interpretación. El investigador contribuye interpretando las nuevas relaciones que ofrece la investigación. Se desarrolla los elementos, tomando como referencia distintos autores.

Por tanto la revisión documental consistente en rastrear, seleccionar, sistematizar analizar e interpretar la información derivada de los documentos recogidos sobre el MP, y publicaciones sobre el tema.

Ruta Metodológica

Debido a la importancia de incluir la perspectiva y la experiencia de maestros, y de recurrir a los relatos de los que participaron en el MP durante los años 80, pues son ellos, desde su experiencia, quienes aportan sobre el proceso, sus momentos, y por supuesto su presencia en el mismo, inicialmente se pensó en realizar entrevistas orientadas a dilucidar cómo fue y cuál ha sido su experiencia de participación en el MP. Sin embargo, por el conocimiento que se tuvo del trabajo realizado en el marco del Centro de Memoria Virtual de Educación y Pedagogía⁵ denominado Seminario Taller “Memoria, Formación de maestros y Movimiento Pedagógico” (OEI -IDEP , primer semestre de 2013), se indagó por la posibilidad de contar con los registros del mismo y se procedió a realizar los contactos y gestiones necesarias para acceder a ellos, dado que se relacionaba directamente con el propósito de este estudio y posibilitaría acceder a los relatos de participantes de distintas regiones del país.

De este modo se consiguieron 26 registros en formato audio, correspondientes a nueve sesiones del Seminario Taller, grabados entre enero y junio de 2013, cuyo eje, fue el

maestro asumido no solo como simple fuente de información sino como protagonista de la historia del MP

Cada sesión se organizó en dos partes: exposición de cada uno de los invitados, y, posteriormente, conversatorio y construcción colectiva sobre el Movimiento Pedagógico. En cada presentación se enfatizó en las vivencias personales y colectivas y la recuperación de la memoria a partir de escenarios, reflexiones, construcciones y propuestas que dieron vida al MP, Las contextualizaciones presentadas en cada sesión se encuentran en el anexo No. 2.

Para la realización de este trabajo se siguió la siguiente ruta metodológica:

3. Transcripción de los registros del Seminario Taller realizado en el primer semestre del 2013 “Memoria, Formación de maestros y Movimiento Pedagógico”, adelantado por el IDEP y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), palabras, argumentos y expresiones usadas por los maestros.
4. Localización y selección de documentos escritos sobre el MP en las bibliotecas de la Universidad Pedagógica Nacional, el Idep, Biblioteca Luis Ángel Arango y Biblioteca Nacional; revisión de las primeras 14 Revistas Educación y Cultura, y de los documentos de autoría individual o colectiva de maestros.
3. Tematización: Identificación de los temas a los que hacen referencia los distintos registros, y los distintos documentos con respecto a la participación de los maestros en el MP de los años 80.

4. Construcción de los ejes temáticos alrededor de los cuales se propone hacer la producción, en relación con los cuales se seleccionan los textos encontrados en los distintos documentos, tanto escritos como orales, a partir de la cual se hace el cruce y el análisis de la información disponible.

Los ejes temáticos tenidos en cuenta fueron:

- **Énfasis en las iniciativas que ya adelantaban maestros de manera colectiva, antes de la proclamación del M.P.** (Hace referencia a grupos de maestros que ya trabajaban sobre la escuela y la pedagogía)
- **El MP, una idea propuesta por maestros al sindicato.** (alude a los registros que plantean que el MP fue de diferentes formas una propuesta y presión al sindicato para que realizará un MP a nivel nacional)
- **Necesidad de una narrativa que reconozca los aportes de las regiones al MP.**(esboza que los maestros las regiones han hecho innumerables aportes al MP que no se reconocen)
- **¿Maestros que hicieron Movimiento sin vincularse a “lo institucional” del M.P: un Movimiento Paralelo?** (.Apunta a manifestar cómo es posible hablar un movimiento que no procede desde lo institucional)
- **El MP institucional visto como un discurso sobre los maestros, que aportó pero no se ve suficiente, en relación con los intereses**

de comprensión y transformación de las prácticas. (hace alusión a la subvaloración del maestro en el MP)

- **Aportes del MP.**(Esboza que cada maestro vive el Movimiento de distintas maneras, pero también que este tiene importantes consecuencias sobre sus propias vidas)
- **Sobre la crisis del sindicato en el M.P de los años 80** (Apunta a evidenciar desde la voz de los maestros cuales fueron los factores y las raíces de esta crisis)

5. Sistematización y hallazgos

En un procesamiento de la información se realizó una aproximación ya interpretación a partir de la reconstrucción de experiencias

Capítulo 2: Aproximación al Movimiento Pedagógico

Diferentes miradas del MP

El MP como un movimiento complejo, en la literatura revisada se encuentra continuamente la denominación de un movimiento de maestros, pero resulta que no solo lo vivieron maestros, sino también académicos universitarios y sindicalistas en medio de tensiones y contradicciones, esta complejidad se aprecia en afirmaciones como la de Felipe Rojas (1984), uno de sus participantes: “El Movimiento no es un programa organizativo ni una sumatoria de consignas, ni un recetario de acciones didácticas de cómo manejar tizas y tableros. Es apertura, es debate, es contradicción, es experimentar, es transformar...” (p.12).

Se reconoce la importancia del MP en el escenario educativo del país, y se referencia como un Movimiento de maestros, que fue posible por la afluencia de la intelectualidad de la pedagogía y su encuentro con el magisterio:

La futura historia de la educación y la pedagogía tendrá obligadamente un lugar reservado para destacar y desentrañar la importancia y el significado del Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos. El tiempo y la valoración histórica se encargarán de mostrar en toda su dimensión la trascendencia de este movimiento que hace 20 años irrumpió en el escenario educativo. (Suarez, 2002, p.7)

Uno de los más recientes e importantes trabajos investigativos sobre el MP lo constituye la investigación realizada en el 2.000 titulado: “Movimiento Pedagógico, realidades resistencias y utopías” realizado por Diana Milena Peñuela y Víctor Manuel Rodríguez, esa investigación tuvo como objetivo visibilizar las diferentes líneas de fuerza que se cruzaron y que posibilitaron la aparición del Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC) como una corriente intelectual, cultural, política y pedagógica.

Estos investigadores valiéndose de herramientas conceptuales de autores como: Foucault, Deleuze, Bordieu, Weber, Hanna Arendt, Toni Negri, Leopoldo Múnera, entre otros, inscriben su trabajo en la perspectiva de la investigación arqueológica genealógica “cuyo propósito es dar cuenta de la historicidad de los acontecimientos” (Peñuela y Rodríguez, 2000, p.25). Buscando “deconstruir lo ya dicho”, sobre su objeto de investigación utilizando variedad de fuentes como: textos de políticas, periódicos oficiales, producciones universitarias, la revista Educación y Cultura y publicaciones de organizaciones sociales, “se encontraron, visualizaron y trataron de rastrear los discursos y practicas discursivas que mostraban la relación entre resistencia, el poder, y los procesos de recomposición, dados en nuestro objeto de investigación” (Peñuela y Rodríguez, 2000, p.25).

La investigación propone, entre otras, las siguientes hipótesis:

1. El MP permite una nueva lectura del poder desde la resistencia, como un espacio para el ejercicio del Poder tanto individual como colectivo y para la producción de discursos y practicas alternativas en la pedagogía: Desde esta lectura el MP no solo es un movimiento de resistencia al poder; “Es un Movimiento de Poder, una de sus

estrategias podría ser: Dirigir la educación desde la Pedagogía sin disputarle al Estado su dirección y funcionamiento” (Peñuela y Rodríguez, 2000, p.36).

2. El MP tuvo varias condiciones de posibilidad que para estos autores se constituyen en vectores y fuerzas involucradas en la aparición histórica de este movimiento, entre estas: la emergencia de nuevos discursos en los movimientos sociales, la crisis de la Educación como estrategia, cambios en los discursos y prácticas de las organizaciones políticas de izquierda.
3. No hubo un solo MP, es necesario identificar que hubo al menos dos movimientos: El institucional, que es la trama visible la constituyen factores como los Ceids regionales, el Ceid Nacional, los Seminarios Pedagógicos, la revista Educación y Cultura, el plan de formación de los equipos pedagógicos, el Congreso Pedagógico Nacional, y la trama invisible, más compleja que el que se visibiliza desde lo institucional.

En relación al Movimiento rizomático, que es una representación similar al rizoma, el cual, es un modelo en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica con una base o raíz dando origen a múltiples ramas, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro, el rizoma carece, por lo tanto, de centro, cuyos brotes pueden ramificarse en cualquier punto, así como dilatarse transformándose en un bulbo o en un rizoma, que puede funcionar como raíz, tallo o rama sin importar su posición en la figura de la planta.

Como vemos esta representación, que estos dos investigadores proponen desde Deleuze, corresponde a unos términos de la botánica y añaden consideraciones desde el poder al referirse al Movimiento rizomático en los siguientes términos:

La estrategia en movimiento rizomático comprende aquello que tiene la función de bordear, rodear, de trazar una línea imaginaria de combate, de ser ligero y a veces turbulento, menos visible pero más molecular, eso fue quizás lo que más nutrió al movimiento, algo así algo así como una interacción de varias líneas de fuerza, que permitieron el encuentro de diferentes y a veces contradictorias posiciones políticas, pedagógicas y culturales toda una multiplicidad de parte de la resistencia de los sujetos (Peñuela y Rodríguez, 2000, p.134)

De tal manera que la trama invisible del MP, en su propio trazar va mapeando y produciendo nuevos enunciados, que en su devenir crea espacios, una trama que es de gran importancia pero subvalorada: la componen, entre otras, grupos pedagógicos surgidos en las escuelas, colegios, municipios, grupos de educación popular, las comisiones pedagógicas regionales, municipales y locales, así como formas organizativas de los maestros para socializar las diferentes experiencias, entre ellas programas radiales, y pequeños periódicos “los cuales desarrollan una labor paciente y callada de estudio, reflexión, experimentación o formación pedagógica”. (Peñuela y Rodríguez, 2000, p.72)

Por otra parte, Peñuela y Rodríguez aclaran que el proponer dos movimientos institucional y rizomático, no se busca invisibilizar la institucionalidad dada por FECODE, sino más bien, “evitar restringir un movimiento tan plural como este a un esquema arborescente que fija un punto, un orden y unas derivaciones previamente definidas, remitiéndolo además a la idea de una nervadura única irrigada por FECODE” (p.132).

4. El MPC construye y deconstruye al maestro exponiéndolo a sus múltiples relaciones consigo mismo, con los intelectuales, los procesos investigativos, el saber pedagógico, los

procesos de escritura y formación académica y desde la misma escuela y comunidad. De tal forma que se intenta mostrar como el Movimiento abrió un espacio para que el maestro reconociera la importancia de su función social. “A partir del reconocimiento del impacto de su actuar, su saber, sus discursos y prácticas como potenciales de resistencia y oposición cultural” (p.30)

Teniendo en cuenta que el MP no es plano ni unificado, es necesario aproximarse a diferentes miradas sobre que es el MP por eso se recogen a continuación algunos modos de entender el MP, desde el lente de diferentes autores:

Como un movimiento social y de resistencia cultural que afectó y ha sido afectado por los sujetos, prácticas e instituciones involucrados en sus diferentes momentos: emergencia, consolidación, disgregación y recomposición. En este sentido, “se busca mostrar y valorar el Movimiento Pedagógico como movimiento social y cultural inmerso dentro de unas características particulares” y también. “Como una corriente de pensamiento alternativo en la que está presente el maestro como una fuerza que interactúa con otras fuerzas y que lo posibilitan”. (Peñuela y Rodríguez, 2000, p.25).

Esta “corriente de pensamiento alternativo” ha sido posible, según estos autores, por la presencia de distintas fuerzas: las de los maestros y sus prácticas pedagógicas, los intelectuales y sus discursos, las corrientes alternativas de educación popular, el sindicato y las corrientes renovadoras de maestros en su interior y campos (político, cultural, pedagógico).

El uso del término “corriente” se refiere aquí a la interacción de estas fuerzas en un campo de fusiones y escisiones: “Se trata entonces de un campo donde se cruzan, yuxtaponen y visibilizan discursos diversos, unos desde los maestros, otros desde los

intelectuales-investigadores, otros más desde el sindicalismo y los sectores populares” (Peñuela y Rodríguez, 2000, p.129).

De tal forma frente a lo relacionado con el maestro del MP estos investigadores afirman que el MP “visibilizó otra serie de experiencias y practicas discursivas sobre y desde el maestro en la búsqueda de su reconocimiento y auto-reconocimiento intelectual” (Peñuela y Rodríguez, 2000, p.25).

A diferencia de Araceli de Tezanos, que hace desde una consideración sobre aquello que “debería ser” del movimiento, más que desde una constatación sobre la presencia de los maestros; se refiere a que éste tendría que ser una creación, una propuesta política de los maestros, surgida en la escuela, como se ve a continuación:

Un Movimiento Pedagógico debe surgir necesariamente de la base de los maestros como producto de una auto-reflexión consciente sobre su quehacer real contextualizada en una estructura social concreta, es decir el Movimiento pedagógico nace en las escuelas y se expande por la sociedad, en cuanto cualquier propuesta política que nazca en el magisterio nacional debe estar basada en procesos de transformación de su praxis social específica (Tezanos, 1984, p.22)

Esta investigadora parte de la premisa de que el discurso pedagógico tiene un carácter político, al estar atravesado por la sociedad y por unos maestros reflexivos conscientes de su praxis social, para lo cual retoma el concepto de “intelectual orgánico” de Gramsci: “Cuando se oye hablar de un movimiento pedagógico inconscientemente pensamos en grandes grupos de maestros, que como intelectuales orgánicos, participan permanentemente en una praxis reflexiva y crítica”. (Tezanos, 1984, p.22).

El Movimiento Pedagógico también se puede entender como un proyecto de largo alcance que se propone como una gran corriente de pensamiento que pretende “despojar del papel de administrador del currículo y de trabajador asalariado del Estado” (p.11) en donde el maestro se piense a sí mismo y tome conciencia de su saber pedagógico y transforme la escuela. Y más adelante agregan: “Todo esto no pueden hacerlo por buena voluntad unos cuantos maestros, debemos hacerlo todos. Es así como esa voluntad colectiva generará el Movimiento Pedagógico como múltiples proyectos de acción” (Martínez y Rojas, 1984, p.11).

Veinte años después del surgimiento del MP, su principal dirigente desde la dirección de La Federación Nacional de Educadores (Fecode), el profesor Abel Rodríguez (2002), define el Movimiento Pedagógico como “un encuentro o reencuentro de los maestros con la pedagogía”:

Voy a definir el Movimiento Pedagógico como un encuentro de los maestros con la pedagogía; para los maestros más antiguos, los formados en los años cincuenta (la mayoría hoy retirados o en proceso de retiro de la actividad docente), pudo haber sido un reencuentro y no un encuentro. Tal vez, por esta razón, porque fue un encuentro o reencuentro de los maestros con su saber, el Movimiento Pedagógico tuvo aires de fiesta, fue una especie de remozamiento del magisterio. (p.17).

Al describir su propia historia como maestro, refiere cómo el ejercicio de los maestros durante los setenta, lo asumían más como una ocupación o un oficio en el que primaba la labor de la enseñanza por la vocacionalidad y la experiencia empírica, Lo expuesto por A. Rodríguez resalta la importancia de los debates del MP sobre la

pedagogía, sobre la historicidad de la pedagogía, del saber del maestro y sobre las políticas educativas, que han posibilitado pensar al maestro de otra forma.

También llama la atención que al referirse a los maestros del movimiento Rodríguez se refiere exclusivamente a investigadores o profesores de universidades:

Recuerdo muy bien que en las reuniones, charlas, conferencias y viajes que por aquellos años del decenio de los ochenta, realizábamos con los maestros del movimiento (Olga Lucia Zuluaga, Alberto Martínez, Alberto Echeverri, Marco Raúl Mejía, Humberto Quinceno, Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández, Jorge Gantiva, Gonzalo Arcila, Araceli de Tezanos y otros más), nuestros rostros traslucían alegría, entusiasmo vitalidad y compromiso, las mismas expresiones que hoy se leen en los rostros de los maestros que participan en los viajes de la Expedición Pedagógica Nacional” (Rodríguez, 2002, pág. 18).

Mientras que Jorge Gantiva, (1984) enfatiza que el MP es una corriente de pensamiento que busca recuperar el rol cultural del maestro, situado en el marco de las complejas relaciones sociedad civil-Estado-ideología:

El movimiento pedagógico como corriente de pensamiento que busca recuperar el rol cultural del maestro en un horizonte liberador no se arriesgará con romanticismos pedagógicos. Sus perspectivas son a largo plazo. Los blancos hacia los cuales se endereza abarca el complejo de la esfera de la sociedad civil, el Estado y la ideología dominante. (p.17)

Por su parte Antanas Mockus (1984) afirma que el MP es una iniciativa que busca rescatar la identidad del maestro como trabajador de la cultura comprometido con sus circunstancias históricas:

El Movimiento Pedagógico surge de la convergencia de dos problemáticas; el rechazo al diseño instruccional como estrategia de mejoramiento cualitativo, por cuanto entraña una descalificación del oficio del educador y una limitación de su autonomía intelectual y profesional, y la voluntad de rescatar o más bien de hacer por primera vez verdadera para el educador colombiano, la identidad del trabajador de la cultura comprometido intelectual y prácticamente con su circunstancia histórica. (Mockus, 1984, p.10)

Así mismo A. Tamayo agrega que los maestros fueron llamados al MP, lo que significa que ubica a los maestros como destinatarios del MP, aunque reconoce aportes de los maestros al MP como algunos esfuerzos aislados de estos:

El Movimiento Pedagógico fue un llamado a los maestros colombianos para colectivizar los esfuerzos aislados por una mejor educación a partir de una reflexión sobre sus acciones que permitiera reinventar la escuela y renovar las prácticas pedagógicas. Movimiento amplio y pluralista que respetaba diferentes posiciones políticas al interior del magisterio pero las convocaba a una acción unificada contra las políticas gubernamentales y por el fortalecimiento de la pedagogía. (Tamayo, 2006, p.106).´

Factores que contribuyen a la emergencia del MP

La política de “Mejoramiento de la Calidad Educativa” llamada “Reforma Curricular”, instaurada bajo el Decreto 1419 de 1978 formaba parte del plan de “Mejoramiento Cualitativo”. De acuerdo con Mockus (1984) con esta reforma las políticas estatales que se venía imponiendo desde 1975 produjeron un rechazo, principalmente porque implican una descalificación del oficio del maestro, como se expresa en las ponencias presentadas en el XII Congreso Pedagógico de Bucaramanga:

En su gran mayoría, las ponencias presentadas rechazan explícitamente la Renovación Curricular que es la principal estrategia de mejoramiento cualitativo del Estado, puesta en marcha desde 1975 en el marco del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la O.E.A. El diseño detallado del proceso educativo y su asimilación a una actividad técnica instrumental son lesivos para la profesión del docente y recortan drásticamente su autonomía y su poder sobre su trabajo. (Mockus, 1.984, p...32)

Jorge Gantiva (1984) también se refiere a las políticas educativas como desencadenantes del MP en los siguientes términos:

Lo que hoy se conoce con el nombre de *Movimiento Pedagógico* tiene una razón de ser, a partir de la imposición de políticas estatales como el Mapa Educativo y la Reforma Curricular, con esta mirada de control político y pedagógico, el estado creó, en efecto, el ambiente propicio para generar un proceso de estudio, investigación y respuestas por parte del magisterio colombiano al punto de desembocar en la idea del Movimiento Pedagógico. (p.13)

Se plantea que el movimiento pedagógico salió al paso a la reforma curricular que se intentó desarrollar a finales de los setenta en el país, señala que el paquete de la taylorización era completo, con un currículo que se denominó en su tiempo a prueba de maestros. Ante la problemática de que esta reforma no sólo hablaba de los contenidos, sino del diseño de las actividades mismas a desarrollar y los resultados a obtener en el proceso educativo.

El MP generó una respuesta crítica y de resistencia y desarrolló procesos alternos que generaron una oposición, que permitió establecer que la manera como esta concepción pedagógica de la reforma curricular no correspondía ni a los adelantos más progresistas de la modernidad, ni a un proyecto pedagógico coherente con las particularidades culturales del país, por tanto, se respondió con una manifestación de pedagogías y concepciones críticas de las más variadas vertientes.

De tal forma, que las políticas educativas de los años 70 y 80, y el abanderamiento de Fecode conformaron un ambiente propicio para poner en marcha un Movimiento de carácter pedagógico en Colombia.

El abanderamiento de Fecode

El fortalecimiento del Sindicato Nacional de Educadores y su capacidad de convocatoria fue, sin duda, decisivo para darle el impulso necesario al MP. En el XII Congreso de Bucaramanga de 1982, convocado por FECODE, se oficializa este movimiento donde se destaca la articulación del tema pedagógico a la lucha sindical del magisterio y el propósito

de recuperar al maestro como trabajador de la cultura, como se observa en una de las conclusiones:

Impulsar un movimiento pedagógico a nivel nacional que conlleve la recuperación del maestro como trabajador de la cultura y en su proyección social al interior de toda la comunidad. Por lo tanto la lucha por una pedagogía y educación democrática debe estar articulada a la lucha sindical y política, que adelanta el magisterio. (Fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico, 1984)

Con el fin de comprender la importancia del papel de FECODE que pertenece a la Central Unitaria de Trabajadores de Colombia (CUT) y agrupa los sindicatos departamentales y distritales de maestros y maestras de Colombia, es necesario tener en cuenta que para 1982 este se había posicionado como el sindicato gremial más grande del país. A este respecto Archila (2013) anota:

La Federación Colombiana de educadores, que legalmente es sindicato de segundo grado (Federación) pero que en la realidad funciona como de primer grado (sindicato). ...Ella sola constituye la mitad de los efectivos con que cuenta la CUT, confederación de (tercer grado) a la cual está afiliada. Es sin embargo una afiliación nominal, formal, porque Fecode tiene normas orgánicas y orientación políticas propias. (p.55)

Ahora bien, la consolidación de Fecode como sindicato gremial tuvo lugar después de unos reacomodamientos internos, señalados por Archila (2013), con luchas como La Marcha del Hambre y posterior consecución del Estatuto Docente, que se convertirían en hitos históricos para el magisterio colombiano. De tal manera que la Marcha del Hambre y

la conquista del Estatuto 2277, son los factores que convierten a Fecode, en una fuerza capaz de una convocatoria a diferentes sectores con la que se produjo el MP.

Fecode, pues, logró unificar las filas de los maestros de primaria y desde principios de los años 80 sus sindicatos absorbieron bajo una sola estructura a los docentes de escuela primaria, secundaria y técnica. De esta forma la Federación se convirtió virtualmente en un enorme sindicato gremial, el más grande del país. (Archila, 2013, p.28)

Según Archila (2013) los maestros durante los ochenta fueron portadores de banderas de lucha, que les permitieron tener una figuración muy notoria entre las cuales se destacaron: defensa de la educación pública, elevación del presupuesto educativo, estatuto del trabajador docente, defensa de la cultura y la soberanía del país: “La notable figuración del magisterio en la protesta social no puede pues sorprender a nadie” (Archila, 2013, p.56).

Por su parte, Rodríguez (1985) resalta como paradójica la situación de que los maestros de la tecnología educativa, sean a la vez la generación de maestros de esta marcha: “Vendría enseguida la histórica Marcha del Hambre realizada por los maestros del Magdalena, de Santa Marta a Bogotá como un hito en nuestras luchas y sufrimientos” (p.17).

Esta Marcha fue llamada *La del Hambre*, por las condiciones en las que se encontraba el magisterio del Magdalena, se originó principalmente en los reiterativos incumplimientos en el pago a los maestros con atrasos hasta de ocho sueldos. La Marcha se inició el 24 de septiembre de 1966 en Santa Marta y llegó a la Plaza de Bolívar el 22 de octubre. La

enorme distancia fue recorrida a pie representa un símbolo para el mismo MP, un referente de lucha del magisterio y del respaldo de Fecode bajo la dirección del entonces presidente, Adalberto Carvajal:

Fueron 23 jornadas en las que con sus pies hinchados, agrietados, enfermos, marcharon por las ardientes carreteras del Cesar y por los helados páramos boyacenses, hasta ascender a Bogotá. Los sesenta y seis educadores magdalenenses, asesorados por el presidente de la FECODE, Adalberto Carvajal Salcedo, tuvieron en la capital un multitudinario recibimiento. Decenas de miles de bogotanos los recibieron desde su entrada por la Autopista Norte y la Plaza de Bolívar, donde terminaron la travesía, se colmó de bogotanos. Fueron recibidos en su despacho por el presidente Carlos Lleras Restrepo, e informados del logro de sus objetivos. Cuello, R. (2010) 44 años de la gloriosa Marcha del Hambre. Recuperado de <http://lagloriosamarchadelhambre.blogspot.com.co>

El estatuto 2277 de 1979, como otro factor que confluye en el MP

El estatuto 2277 de 1979 es considerado por Abel Rodríguez (2002) como uno de los factores que confluyeron en el MP, ya que antes de conquistar este estatuto las luchas habían estado dispersas en la búsqueda de reivindicaciones salariales debido a las precarias condiciones de los maestros. “El Estatuto Docente constituyó en esos años el corazón de la lucha gremial del magisterio. En todos los paros y protestas decretados desde 1966 hasta 1979, el Estatuto Docente figuró como un punto principal de las reivindicaciones salariales” (p.29)

Igualmente sostiene que la Conquista del Estatuto Docente, estipulado en el decreto 2277 de 1979, dio cierta estabilidad al magisterio y se generó la posibilidad de concentrarse con más dedicación a los asuntos relacionados con la Pedagogía, para pensar y proponer el MP, con el cual se avanzó en la regulación del ejercicio de la profesión docente:

Conquistado el Estatuto Docente, los dirigentes sindicales dispusieron de un espacio de tiempo para ocuparse de otros problemas del magisterio y para reflexionar con más dedicación sobre los problemas de la educación y de la enseñanza. Definitivamente, no son pocos los argumentos que se pueden anotar para sostener que la conquista del Estatuto debe contarse como uno de los principales factores que permitieron el surgimiento del Movimiento Pedagógico. (p.29)

Marco Raúl Mejía nombra unos antecedentes y afirma que el MP sólo puede ser entendido en la dinámica de estos cuatro procesos históricos de su momento que son posteriormente retomados por Alfonso Tamayo, estos son: Reforma Curricular, auge de movimientos sociales, emergencia sujetos de la pedagogía que pugnaba contra los modelos en boga y emergencia actor social colectivo, como el primer factor ya fue referido anteriormente los tres restantes son explicados a continuación:

Auge de movimientos sociales

Es importante señalar también la unión del MP a las luchas sociales de esa época, en ese sentido, se plantea que uno de los elementos a ser tomados en cuenta en las lecturas de los movimientos sociales que emergieron en el '70 y el '80, es su característica político-gremial

y de satisfacción de necesidades del grupo de interés, complementando esos énfasis y vinculándolos de otra manera en la construcción política como elemento central a su configuración. De esta forma el MP muestra en su constitución la emergencia de otra manera de ser de estos movimientos, en cuanto que estableció vínculos prácticos en el campo educativo de algunos movimientos sociales, en ese sentido se alejaba de movimientos que se habían conformado desde las reivindicaciones inmediatas y las necesidades urgentes de grupos específicos, construyendo desde los procesos de identidad del maestro desde su saber, una forma más compleja de las luchas sociales políticas de la época.

De tal forma que el MP rompe y desborda los esquemas con los cuales los movimientos habían sido concebidos en la época y permite que Los maestros se consideren como sujetos de saber y se rebelaran con alternativas pedagógicas y educativas a los modelos de la taylorización:

Se abrieron a la búsqueda de caminos alternativos y resistieron los esfuerzos de colonizaje sobre sus mentes y sus cuerpos inaugurando una forma de protesta con propuestas que le mostraban otros caminos a la práctica sindical del magisterio, ampliando sus luchas y diferenciándose del asalariado tradicional. (Mejía, 2000, p.193)

Emergencia sujetos de la pedagogía

El gran aporte del movimiento pedagógico a la educación colombiana, según este autor es que construyó unos sujetos sociales educativos: que convirtió toda la práctica social y pedagógica trabajada mediante procesos de sistematización, la práctica fue

convertida en saber y experiencia, y éstas como saber de resistencias y alternativas en un ejercicio político e intelectual.

Emergencia actor social colectivo

El MP consolida un intelectual colectivo, ligado a las causas no sólo de los sectores sociales populares, sino que logra una alianza amplia, une múltiples actores y logra encausarlos para construir una política educativa alternativa que va a tener una expresión muy concreta en la esfera de lo político pedagógico o de lo pedagógico-político, énfasis en el que figuraban visiones diferentes

Esta capacidad del movimiento de agrupar la intelectualidad crítica de la época, ligada a las tareas que el movimiento comenzaba a arrojar, mostraba lo que sería la primera gran fortaleza del movimiento: la capacidad de construir un proyecto común desde múltiples vertientes, sin hegemonías ni controles, en una libre discusión de ideas para construir propuestas para ese momento. (Mejía, 2000, p.193)

Sin embargo no solo existen diferentes puntos de vista sobre las posibles formas de entender el MP sino que además, en relación a su periodización existen varias propuestas, entre estas:

Momentos o fases del MP

Algunos autores se han referido explícitamente y otros tácitamente a unos momentos del MP, que permiten dar cuenta de la propia historia del movimiento, pero que varían en su periodización e interpretación.

Así, por ejemplo las cuatro fases la periodización propuestas por Peñuela y Rodríguez son: Fase de encuentro, fase de consolidación Discursiva, Fase de recodificación y disgregación y por ultimo fase de recomposición, las cuales se explican a continuación:

1. Fase de encuentro

Corresponde al periodo entre 1975 y 1983, se caracteriza por un grado intermedio de resignificación y producción de saberes frente a los discursos de Tecnología Educativa y Reforma Curricular principalmente.

Peñuela y Rodríguez (2.000) afirman que hay algunos grupos, experiencias y congresos que se venían realizando antes de la institucionalización del MP por Fecode pero eran formas aisladas y se refieren: “se trata más bien de una gran actividad intelectual pero dispersa y encapsulada, que con el Movimiento se hizo público”. (p.212).

En esta fase se da la convergencia de los discursos de diferentes modos de entender lo educativo y el papel del maestro, “una fase de esbozos donde todavía se ve en la práctica tintes de crítica más reivindicativa que propositiva”. (Peñuela y Rodríguez, p.213).

2. Fase de consolidación Discursiva

Comprende los periodo entre 1984 y 1988, que se caracteriza por una posición más evidente como Movimiento, donde aparecen nuevos discursos desde la Pedagogía que hablan sobre su papel y su relación con lo social, lo político y lo cultural, y la función del maestro como intelectual y aparece lo político que aporta el MP.

En esta etapa se consolida como corriente de pensamiento. Comprende el Congreso Pedagógico de 1.987, considerado como la culminación de esta fase, que logro dar claridad

de objetivos, atraer al país en torno a las propuestas del movimiento, y que logró visibilizar “la necesidad de una propuesta de reforma de la educación y la enseñanza”. (Peñuela y Rodríguez, p.213).

3. Fase de recodificación y disgregación

Comprende principalmente el periodo de 1.989 a 1.994 El MP se disgrega principalmente por una ruptura con FECODE que se da por varios factores Peñuela y Rodríguez(2.000) señalan entre estos: el cambio de la cúpula sindical, la Asamblea constituyente, las nuevas políticas nacionales, el arribo de nuevas fuerzas e intereses políticos en el sindicato y la salida de la dirección sindical y del Comité Editorial de la Revista Educación y Cultura la salida de académicos que hacían parte de grupos de investigación universitarios y organizaciones sociales.

4. Fase de recomposición

Esta fase se caracteriza a partir de 1.994 y su nombre hace referencia a la recomposición de poderes a su interior, al surgimiento de nuevas formas de colectivización de los sujetos-maestros como formas diferentes de resistencia y poder: permite que los sujetos-maestros desarrollen cierto tipo de capacidades, y nuevas subjetividades.

Estos autores resaltan la presencia de los maestros en el MP, en primera instancia parten de organizaciones políticas y sociales, que proponen nuevas formas de lucha, que no se reducen a lo gremial, al interior del magisterio, y que se constituyeron en organizaciones de apoyo entre estas se refieren a escuelas campesinas del Atlántico asesoradas por el CINEP, Dimensión Educativa y su proyecto Filo de Hambre, el CEPECS, entre otras, que buscaban alejarse de “las prácticas dogmáticas netamente gremialistas para buscar nuevos escenarios y formas de lucha al interior del magisterio colombiano partiendo de las prácticas y

discursos contruidos por los maestros desde su práctica cotidiana” (Peñuela y Rodríguez,2000, p.48).

Posteriormente, lo pedagógico como campo de acción política; como encuentro y asociación de grupos de maestros, motivados por las reflexiones sobre educación y cultura y el replanteamiento de su práctica pedagógica en la escuela y la sociedad, tales como el Grupo de Ubaté, que luego se constituyó en Comisión, la Escuela Popular Claretiana, la Experiencia Pedagógica de AIPE en Huila, el Proyecto Educativo del Consejo regional Indígena del Cauca (CRIC) y la Escuela Pedagógica Experimental (EPE).

Finalmente, se habla de la aparición y fortalecimiento de organizaciones políticas que pugnaban por un cambio en la política sindical de Fecode. Estas nuevas expresiones de pensar lo pedagógico como campo de acción política, las podemos apreciar a partir de los planteamientos realizados por Nueva Escuela, organización de maestros provenientes de un sector de la Fecode.

Tamayo propone por su parte tres etapas, una llamada inicio, otra de desarrollo y puntos culminares y por último de división por participación Ley General de Educación, a continuación se explican cada una de ellas:

1. Etapa de inicio

Este autor reconoce principalmente el aporte de los grupos de educación popular con un impacto definido en el Movimiento pedagógico, señala el CINEP, (Centro de investigaciones en educación popular) Dimensión Educativa y el CEPECS (Centro de Promoción ecuménica y comunicación social) cuyo trabajo comunitario sirvió de referente

para pensar en la relación escuela-comunidad aprovechando los trabajos de Orlando Fals B. Y Paulo Freire.

2. Etapa de desarrollo y puntos culminantes

En esta etapa se logró consolidar el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) a nivel nacional que reunió investigadores y dirigentes sindicales en la reflexión sobre los problemas de la educación y la enseñanza, se organizaron los Centros de estudios e investigación (CEID-Regionales) en todos los Sindicatos del país, los cuales cumplieron un papel definitivo para llevar a cabo el Congreso gracias a la realización de Asambleas Pedagógicas departamentales y a la organización de Comisiones Pedagógicas a lo largo y ancho del país en un número de 33, se constituyó la Revista Educación y Cultura que desde 1984 hizo publicaciones periódicas, la cual tiene, según Tamayo, el signo de ser una revista pensada, dirigida y sostenida por el magisterio.

El Movimiento Pedagógico programó el I CONGRESO PEDAGOGICO NACIONAL de 1987. La realización del este Congreso, constituye para Tamayo un hito del movimiento pedagógico. En él se dieron cita maestros, investigadores, funcionarios del Ministerio de educación, observadores e invitados internacionales convocados para deliberar sobre la problemática de la educación colombiana, tuvo un impacto político de tal magnitud que hasta el presidente de la república y el Ministro de educación debieron asistir a la cita pedagógica:

El Congreso Pedagógico Nacional, fue el momento cumbre del Movimiento pedagógico, en el cual se dieron cita y se hicieron visibles las más variadas experiencias que se venían realizando hasta ese momento en el campo de la

educación, la pedagogía y la didáctica, que procuraban la conquista de una subjetividad en lo pedagógico y en lo público (Tamayo, 2006, p.109).

Un Congreso Pedagógico que garantizó la seriedad y el rigor de los trabajos, debido al arduo proceso de selección de las ponencias y permitió presentar “experiencias innovadoras valiosas que alimentaron la formación de los maestros y abrieron un real suelo de saber sobre la pedagogía y la didáctica. (Tamayo, 2006, p.111)

3. Etapa de División

Desde la discusión misma de la participación de Fecode en la elaboración de la nueva Ley General de Educación por invitación del Ministerio de Educación, comenzó a zanjarse una división irreconciliable al interior de los dirigentes del Movimiento Pedagógico, la diferencia tuvo que ver con el tipo de participación y el mecanismo para participar; un grupo de investigadores y dirigentes proponía una “constituyente pedagógica” de amplio espectro que permitiera la construcción de una propuesta consultada con las bases magisteriales, otro grupo en Fecode prefirió e impuso la concertación directa entre el ejecutivo y el Ministerio, esta división hizo que muchos investigadores y maestros se retiraran de las negociaciones y no participaran en la discusión de los documentos que culminaron con la redacción de la Ley 115 General de la Educación.

De allí en adelante el direccionamiento del movimiento pedagógico se fragmentó y disgregó en múltiples experiencias y el CEID nacional así como la revista perdió su carácter pluralista y democrático para focalizar todos sus esfuerzos en la aplicación de la Ley:

“Una muestra de esta nueva dirección fue el II Congreso pedagógico Nacional convocado por la nueva dirección en 1994 que se dedicó a poner en

marcha la gran reforma educativa colombiana. El Congreso estuvo orientado a la construcción de currículo y a la enseñanza de las ciencias, pero perdió su espíritu crítico y se encasilló en visiones instrumentales de la tecnología y la ciencia de acuerdo con el enfoque de un grupo político que ejercía el poder en la Federación y que en más de una ocasión señaló la colaboración entre intelectuales y maestros como “tendencia pedagogicista” muy peligrosa porque dejaba de lado la lucha contra el imperialismo” (Tamayo, 2006, p.110)

Por otra parte, Marco Raúl Mejía, afirma que el Movimiento Pedagógico ha tenido momentos de mayor o menor visibilidad social, como consecuencia de su capacidad para enfrentar las formas de poder en lo educativo y en lo pedagógico. Se refiere a unos hitos, que el MP ha vivido desde su proclamación en 1982, hasta nuestros días, estos hitos son:

Primer hito: Un ajuste a las estructuras sindicales, al respecto Mejía señala que este proceso se dio en la articulación de los intelectuales a la estructura gremial venidos de diferentes campos, para desarrollar un trabajo en torno a los CEID y la Revista Educación y Cultura. También Abel Rodríguez señala este ajuste a nivel sindical:

El Movimiento Pedagógico fue propiciado por la conjugación de diferentes circunstancias, cinco de las cuales hemos ventilado hasta aquí: La llegada a la dirección de Fecode de una nueva generación de dirigentes sindicales, el rompimiento con la izquierda autoritaria de una parte de esta generación, la conquista del Estatuto Docente, la implantación de la reforma curricular y el encuentro del sindicalismo y la izquierda con los intelectuales e investigadores de la pedagogía. (Rodríguez, 2002, p.35)

Segundo hito: El debate sobre el lugar de lo Pedagógico en el sindicato, un debate que ha acompañado al MP desde sus inicios. Al respecto Mejía señala:

Esta discusión había sido planteada en los eventos preparatorios del Congreso de Bucaramanga, polarizando las posiciones entre lo que entonces se llamó el campo de la revolución o de la Reforma, polarización que se hizo visible en el escaso margen de votación con el cual se ganó su aprobación al interior del Congreso de Fecode. Para las posiciones más radicales darle paso Movimiento Pedagógico era distraerse de las tareas gremiales y políticas. (Mejía, 2002, p.169)

Este debate también es señalado por Abel Rodríguez, al afirmar que en el mismo seno del sindicato hubo fuertes reacciones de rechazo porque algunos de sus miembros lo catalogaron como pedagogicista y reformista, incluso para algunos que el sindicato se ocupara de la pedagogía les parecía una blasfemia. “Para ellos los problemas de la educación y la enseñanza eran un asunto del gobierno y no de los educadores y la vigencia de una nueva pedagogía solo era posible bajo un sistema social dirigido por el proletariado” (Rodríguez, 2002, p.36).

Tercer hito: La recolección del acumulado. Mejía resalta como las consignas “Educar y luchar por la Liberación Nacional” y “El maestro educando también está luchando”, sirvieron para representar la articulación de la práctica pedagógica con las luchas de los maestros. Además pensar la posibilidad de considerar el MP como un movimiento social: “La expresión de este acumulado fue recogida en el Primer Congreso Pedagógico de 1987 el cual abrió las puertas a considerar el Movimiento Pedagógico como parte del movimiento social” (Mejía, 2002, p.170).

Cuarto hito: participación e incidencia en las políticas públicas. Este autor afirma que el MP logró una importante capacidad de discusión en torno a las políticas educativas y esto sentó condiciones para participar en el debate y negociación de la Ley General de Educación de 1994. En los 90 el MP tuvo una fuerte incidencia en las leyes y provocó una amplia movilización social alrededor de la formulación de la Ley General de Educación. “Fue tanto el entusiasmo, que incluso algunos miembros del comité Ejecutivo de Fecode llegaron a considerar que dicha ley era incuestionable, dado su origen de pacto y acuerdo gremial” (Mejía 2002, p.170).

Quinto hito: Desilusión del Movimiento gremial Magisterial. Pero luego de promulgarse la ley 115 del 94, se evidencia una crisis en los CEID, presentándose cierta coartación del debate que había sido, se supone una característica del MP.

Un poco después, los avatares de la reglamentación de la ley y las discusiones y pactos políticos internos en el sindicato llevaron a la milimetría de las mayorías se hiciera mucho más estrecha y los cargos de responsabilidad de los CEID nacional y regionales se asignaran con criterios estrechamente políticos y grupistas, coartando de esta forma el debate y permitiendo la formación de una suerte de pensamiento único y excluyente sobre la pedagogía y lo educativo, que centró sus intereses en la discusión de las políticas públicas y en el abandono de los asuntos pedagógicos. (Mejía, 2002, p.171)

Mejía señala que luego del Congreso de 1995 hay una especie de ocaso donde lo político-pedagógico decae junto con la presencia de la mayoría de los CEID departamentales; coincidiendo con Rodríguez, quien afirma que se produjo de esta manera

una especie de hermanamiento del movimiento pedagógico con las actividades reformistas del gobierno, presentándose una cooptación del movimiento:

Lo realmente cierto es que el movimiento se quedó sin una dinámica y una actividad propias. En la práctica ocurrió que el movimiento se redujo a la publicación de la revista y al funcionamiento burocrático de unos pocos Ceid, que ni reflexionaban ni producían saber alguno. El movimiento entró entonces en un proceso de enconchamiento, que no obstante los esfuerzos realizados por sus amigos y hasta por algunos de los protagonistas de las prácticas denunciadas, no ha sido posible reabrirlo ni revitalizarlo. En conclusión, dolorosamente tenemos que registrar que el movimiento pedagógico tal como se concibió y desarrolló en sus primeros años no existe. (Rodríguez, 2002, p.58)

Sexto hito: Resurgimiento. Según Mejía, ante el ocaso de la expresión gremial, múltiples formas de Movimiento Pedagógico seguían existiendo entre estas: innovaciones regionales, el trabajo de las universidades, proyectos nacionales de ONG y un campo intelectual constituido por grupos de maestros, redes de maestros, grupos de innovación, para Mejía esta dinámica muestra un campo pedagógico disperso, con múltiples y localizados impactos, en medio del mundo globalizado.

Aquí vale la pena recordar, que existe un debate vigente sobre si el Movimiento Pedagógico de los ochenta se acabó tal como lo plantea Abel Rodríguez, frente a este debate existen otras interpretaciones sobre qué fue lo que paso con el MP desde su estructura gremial, algunos autores sostienen que la desistitucionalización del MP no significa que se haya acabado, sino que por el contrario sigue vivo, vigente y con múltiples expresiones y experiencias que lo vitalizan; y otros autores afirman que se puede leer como un señalamiento a la incapacidad de la dirección de Fecode para mantener su

dinámica y su espíritu crítico, que llevó a la desinstitucionalización o desfecodización del movimiento pedagógico y su letargo por parte del CEID.

Para Mejía (2002), pese a este ocaso del MP desde lo gremial, que significó expulsión o automarginación de los maestros, los maestros han continuado a través de la constitución de pequeños grupos que retroalimentan sus acciones a través de procesos de autoformación e intercambio de experiencias:

También grupos de maestros sindicalizados que en la discusión con las cúpulas políticas y gremiales son excluidos o se automarginan de los centros de reflexión pedagógica del sindicato; constituyen grupos de maestros para organizar una reflexión que tiene como fundamento las prácticas pedagógicas. (Mejía, 2002, p.197)

Aportes y debates que confluyen en el MP

El surgimiento del MP generó tensiones y debates entre maestros, sindicalistas y académicos universitarios. Así estuvieron a la orden del día temas tan variados como quién debería asumir la dirección del movimiento, el enfoque de la Tecnología Educativa, el lugar que ocupa la pedagogía en el campo intelectual de la educación, el papel que se le da al maestro en las políticas educativas, y la consecuente pérdida de autonomía de los maestros, entre otros. A continuación expondré algunas de las polémicas que se dieron en razón del papel de Fecode dentro del MP.

Papel del Sindicato.

El abanderamiento de Fecode fue una revolución en el mundo sindical y cultural que implicó una gran agitación en la estructura del sindicato. Según Rodríguez (2002) si la formación sindical de sus socios no figuraba en los planes de trabajo, mucho menos la formación pedagógica: “De ahí el tremendo sacudón que produjo en su seno la iniciativa del Movimiento Pedagógico. Y de aquí las grandes dificultades que presentó su concepción y organización, así como su desarrollo posterior”. (p.19)

También resalta el hecho de que una organización sindical como Fecode decidiera ocuparse de la pedagogía. Esta fue una de las novedades que introdujo el MP, ubicar el saber pedagógico como propósito de lucha, sin abandonar los temas de las reivindicaciones magisteriales, que por muchos años identificaron la movilización sindical que superaba incluso la denominación de ser contestatario:

Que un sindicato entrara a ocuparse de un asunto propio de la academia y de la cultura, como lo es el saber reservado históricamente a intelectuales e investigadores, constituía una auténtica revolución tanto en el mundo sindical como en el cultural. (p.18)

Al respecto, Gantiva (1984) señala “Con toda la acogida y el entusiasmo propiciado a raíz de la idea del Movimiento Pedagógico no hay que desconocer la controversia que suscitó” (p.19). Esto lo confirma A. Rodríguez (2002) al decir que la idea de la realización del Movimiento fue impugnada por grupos políticos del mismo sindicato: “Echando mano de

lo más granado de su repertorio ideológico ultraizquierdista, estos grupos rechazaron la propuesta motejándola de pedagógica y reformista” (p.36).

“Que el sindicato se ocupara de la Pedagogía les parecía una blasfemia ... Para ellos los problemas de la educación y la enseñanza eran un asunto del gobierno y no de los educadores y la vigencia de una nueva pedagogía solo era posible bajo un sistema social dirigido por el proletariado (p.36).

Por otro lado el direccionamiento de Fecode tanto del Movimiento como de los instrumentos de apoyo, la Revista Educación y Cultura y el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (Ceid)¹², libró una de las discusiones más intensas:

La Revista pedagógica se impulsó en 1982 a través de Fecode, con una publicación trimestral, con el objetivo principal de tratar temas relacionados con la educación, la pedagogía y la cultura como un acuerdo en el XII Congreso de Bucaramanga, como también se decidió dar el impulso al Centro De Estudios e Investigaciones docentes (Ceid), constituyéndose en unos de los pilares de estudio e investigación pedagógica y organizadores de los consecutivos Congresos Pedagógicos Nacionales.

Mientras que los grupos que concebían el Movimiento tal como concebían la organización sindical, como una correa de transmisión entre el partido (la vanguardia) y las masas, es decir, como un instrumento de proselitismo y agitación política, planteaban que los asuntos

1

La Revista pedagógica se impulsó en 1982 a través de Fecode, con una publicación trimestral, con el objetivo principal de tratar temas relacionados con la educación, la pedagogía y la cultura como un acuerdo en el XII Congreso de Bucaramanga, además se decidió dar el impulso al Centro De Estudios e Investigaciones docentes (Ceid), constituyéndose en unos de los pilares de estudio e investigación pedagógica y organizadores de los consecutivos Congresos Pedagógicos Nacionales.

a la dirección debían estar en manos de los organismos directivos de Fecode, otros sosteníamos una posición completamente contraria. (Rodríguez, 2002, p. 48)

Los debates tocaron las fibras del MP y de los maestros, cuestionándose y replanteándose ¿quién es el maestro? ¿Un operario, un simple funcionario? ¿Un sujeto sin autonomía? ¿Un administrador del currículo?

a. Lugar del maestro en las políticas educativas

En relación con el papel que se le da al maestro en las políticas educativas, en el marco del MP de los ochenta se hizo un conjunto de debates sobre el enfoque de la Tecnología Educativa, por la división que hace del trabajo en el campo de la educación, conocida como "taylorización de la educación" y la consecuente pérdida de autonomía de los maestros.

El grupo de investigación de la Universidad Nacional liderado por Carlo Federici desde finales de la década de los setenta, conocido como "Grupo Federici" (GF) que centraba sus trabajos en la enseñanza de las ciencias, aportó al MP un debate de profundidad sobre la Tecnología de la Educación como fundamento de la Reforma Curricular, y sus implicaciones sobre el papel del maestro.

La crítica del Grupo Federici a la reforma curricular en el artículo "Límites al Cientificismo en Educación" (1984) se dirige a la drástica reconfiguración de la división del trabajo en el campo de la educación y a la tendencia a reducir la enseñanza a una simple técnica; ni se puede reducir la educación a una perspectiva científicista, ni se

justifica la redefinición del papel del maestro en función de los “especialistas” en educación, puesto que “El hecho de que el diseño detallado sea asumido por especialistas implica una redefinición objetiva del papel del maestro, quien se ve relegado a tareas de ejecución decididas y controladas externamente” (p.72).

El Grupo Federici (1984) formula preguntas como estas: ¿Es posible reducir al maestro a ser un administrador del currículo? ¿Es posible reducir la educación a la enseñanza y la enseñanza a la acción instrumental? ¿Es la enseñanza acción instrumental que desconoce todo tipo de interacción? En relación con estas, muestra cómo la pretendida fundamentación científica de la educación al implementar la tecnología educativa olvida un fundamento básico, como es el proceso de comunicación e interacción y reduce la educación a una actividad instrumental gobernada por el logro de resultados en donde se desconoce al maestro.

¿Es la enseñanza acción instrumental o interacción? De la respuesta a esa pregunta se deriva una afirmación del papel central de la reflexión y por lo tanto se coloca en primer plano el problema de la articulación entre reflexión y conocimiento objetivante a propósito de una práctica que involucra individuos concretos en situaciones concretas. (p.70)

La discusión de cuestiones epistemológicas fundamentales, le permite a este Grupo debatir sobre la configuración de la práctica educativa y sobre la reducción de la educación a la enseñanza y de la enseñanza a la acción instrumental, como trasfondo de la perspectiva tecnológica, reconociendo que una cosa es tecnología para la educación y otra el uso de la tecnología en la educación.

A la presencia del Grupo Federici en el Movimiento Pedagógico se refiere Gantiva (1984), en términos del eco que tuvo su llamado al magisterio para que recuperara su autoridad intelectual frente a la imposición de políticas, a partir de la ponencia “La Reforma Curricular y el magisterio” presentada en el XII Congreso:

En sintonía con la crítica del Grupo Federici a la reforma curricular, Olga Lucia Zuluaga (1987), pionera en los estudios epistemológicos de la Pedagogía y de la enseñanza en Colombia y fundadora del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP)³, afirma que la reforma curricular reduce al maestro a una actividad instrumental gobernada por la definición de unos objetivos prefijados sin su participación: “Al maestro se le da el lugar de un operario de la educación, como mecanismo de exclusión, que expulsa al maestro y su saber, reduciéndolo a un operario que debe reconocer y verificar los resultados esperados por los planeadores” (p.205).

La pedagogía como saber del maestro, aportes de Olga lucia Zuluaga

La pedagogía en los ochenta como lo plantean Martínez y Rojas (1984), vivía una especie de “enrarecimiento”, se encontraba dispersa en distintas disciplinas, no era clara su especificidad. Zuluaga, anota al respecto que el saber pedagógico ha estado subsumido en otros campos que le han restado identidad e importancia.

³ Este GHPP tiene un proyecto interinstitucional que aún hoy continúa con su funcionamiento. Su inicio fue en el año de 1975 y en él participaron las universidades: de Antioquia, Valle, Nacional y Pedagógica, con la participación de investigadores de mucha trayectoria entre ellos: Jesús Alberto Echeverri Sánchez, Alberto Martínez Boom, Alejandro Álvarez Gallego, Carlos Ernesto Noguera Ramírez, Javier Sáenz Obregón, Humberto Quiceno, Oscar Jesús Saldarriaga.

La tarea emprendida por Olga Lucía Zuluaga de historizar la pedagogía permite identificar las relaciones de poder, en las cuales se encuentra el maestro en las políticas educativas y en los mismos programas de formación: “Hacemos historia de un saber que posee un sujeto históricamente definido, el maestro, como su portador” (Zuluaga 1999 p.158). Por ello propone comprometer en esta tarea a las Facultades de Educación, dado que “Cualquier tipo de discusión sobre la pedagogía que desconozca su historicidad es una discusión estéril” (Zuluaga, 1999, p.48).

El aporte de Zuluaga al MP con sus elaboraciones sobre la pedagogía, consiste en que al reconocer que la pedagogía tiene un estatuto propio, los maestros se pensarían como portadores de un saber propio, lo que nos diferenciaría de otros intelectuales que se relacionan con la pedagogía pero no se encuentran inmersos en el quehacer cotidiano de la práctica pedagógica.

Según Zuluaga (1987) así como el médico tiene un saber que le da identidad y es la medicina, el maestro tiene un saber que le da identidad y es la pedagogía, pero lo que lo diferencia de otros sujetos que también enseñan es la práctica pedagógica, por eso plantea la necesidad de la recuperación de la práctica pedagógica desde las mismas facultades de educación para convertirlas en verdaderas instituciones de saber pedagógico, “y por ello me permito aquí nombrarlas como el lugar ideal para el trabajo histórico que demanda la recuperación de la práctica pedagógica” (p.19)

El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico, emerge diferenciándose del cura y de otros sujetos que inicialmente se desempeñaron en la

enseñanza, ya que el maestro tiene un saber específico: “La enseñanza de las primeras letras, durante la colonia inaugura una modalidad de enseñanza completamente nueva, configurada a partir de la aparición de un sujeto específico: el maestro, que marca el inicio de la escuela en nuestra sociedad” (Zuluaga, 1999, p.107).

Se identifica el maestro como sujeto portador de un saber, el saber pedagógico, de tal forma que no hablamos de “cualquier sujeto que haya enseñado” (p.299), sino que hablamos del maestro que se constituye como sujeto- soporte de la pedagogía que se diferencia del profesor:

Pero existe otro sujeto que también enseña y al que se llama profesor. Este sujeto de la enseñanza es reconocido como tal, no a partir del método de enseñanza sino del saber que transmite; él puede ser profesor de matemáticas, profesor de física, profesor de filosofía, profesor de sociología, es decir, su estatuto como docente, en la sociedad se le reconoce desde otro saber que no es la Pedagogía. (Zuluaga, 1984, p.299)

Los trabajos de Zuluaga (1999), posibilitaron el análisis de la pedagogía en su condición de disciplina y de saber y da un giro, que permite pensar a la pedagogía con una especificidad y un estatus propio, lo que lleva a replantear la pretensión de entender la pedagogía como ciencia y, en cambio, la posiciona como un saber:

De tal forma que el saber pedagógico proporciona un territorio a las problematizaciones sobre la pedagogía, una base conceptual y metodológica desde la cual es posible llevar a cabo intercambios con diferentes ciencias sin perder especificidad ni autonomía. (Zuluaga, 1999, p.59)

Además hace énfasis en la Práctica Pedagógica como una práctica de saber que está en proceso de reescritura porque “el saber no está referido solamente al pasado sino también al presente; en este sentido cubre la cotidianidad de la enseñanza, del maestro y la escuela en la actualidad” (Zuluaga, 2005, p.12).

Por lo anterior, esta autora plantea reconocer a la Pedagogía como un saber específico diferenciándola de lo pedagógico, de la educación, de la enseñanza y de las Ciencias de la Educación. La pedagogía no se puede reducir a lo pedagógico, ya que esta connotación desconoce la pedagogía como disciplina y saber que tiene una historicidad, mientras “lo pedagógico” es entendido como un método que agota la pedagogía en el instrumentalismo del aprendizaje. Por esto, Zuluaga plantea la necesidad de darle un nuevo sentido:

Del sentido tan vago que asigna la educación a la Pedagogía, nombrándola de manera indeterminada como “lo pedagógico” y refiriéndola de manera exclusiva al método, entendido como meras operaciones, se distancia la noción de práctica pedagógica, al retomar la pedagogía en su historicidad y dotar lo pedagógico de un nuevo sentido: lo pedagógico como saber y como práctica, lo pedagógico como lo que permite a los maestros entrar en relación con el conocimiento, lo pedagógico como acontecimiento social susceptible de ser descrito en su especificidad histórica. (Zuluaga, 1987, p.29)

Lo pedagógico en los ochenta se entendía como la educación, pero esta confusión llegó a ser lesiva para el saber pedagógico ya que lo margina invisibilizando su propia discursividad para meterlo en el discurso universal de educación:

Y no es que se pretenda sustituir o borrar el término educación del campo del saber Pedagógico, lo que se plantea es la necesidad de reubicarlo, pues en nuestra sociedad se ha convertido en principio de exclusión del saber pedagógico y de legitimador de la concepción instrumental de la enseñanza. (Zuluaga, 1999, p.23)

La pedagogía tampoco se puede asumir como una de las “ciencias de la educación”, ya que bajo esta denominación quedaba confusa su especificidad, quedaba supeditada a las otras ciencias de la educación.

Este debate sobre ¿Qué es, entonces, la Pedagogía? ¿La pedagogía es una Ciencia de la Educación? reviste un especial interés para mí, puesto que cuando hice mi pregrado en la Licenciatura en Sociales (1992-1996), aún se enfatizaba en que pertenecíamos al Departamento de Ciencias de la Educación, donde, como afirma Zuluaga (1999), se desconoce la especificidad de la práctica pedagógica: “Desde hacía mucho tiempo el concepto de Práctica Pedagógica había sido desterrado del ámbito de la enseñanza por el alud de las ciencias de la educación”. (p.9).

Esta doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia interroga el concepto “Ciencias de la Educación”, dado que ninguna de ellas podría dar cuenta de la totalidad de los fenómenos que comprende la educación: “Ante diferentes objetos y diferentes métodos, la unidad de las ciencias de la educación queda en tela de juicio”. (Zuluaga, 1987, p.80)

Sobre la pretendida unidad de las ciencias de la Educación dice que la pedagogía se puede pensar más como un saber: “Mientras una teoría tiene unidad, el saber constituye

una pluralidad, por consiguiente es un conjunto anónimo cuyas piezas tienen el nombre de diversos autores y en vez de tender a la unicidad siempre representará una multiplicidad”. (Zuluaga, 1987, p.9)

La categoría de práctica pedagógica tiene un lugar teórico, la pedagogía, que le permite al maestro reconocerse en la historia, donde el maestro es pensado desde su hacer y desde su experiencia y no desde las determinaciones sociológicas, lingüísticas, políticas y culturales “se rescata la Pedagogía como el discurso que posibilita al maestro ser soporte de un saber específico en el interior de las prácticas que tienen lugar en las prácticas de saber” (Zuluaga, 1999, p.158).

De tal manera que a partir de la historicidad de la pedagogía, como saber y como práctica permite reconocer al maestro como sujeto de saber. Mario Díaz, por su parte, arguye que el maestro es un simple transmisor de conocimientos.

El maestro desde la perspectiva de Mario Díaz

Mario Díaz reconoce el Campo Intelectual de la Educación (CIE) como un escenario de luchas de poder en el que los sujetos, los discursos, las prácticas discursivas pueden describirse como sistema de fuerza. Muestra el campo Educativo como un campo no unificado que ha permitido el surgimiento de grupos de intelectuales que amplían el espectro de posiciones teóricas y metodológicas asumidas en este campo:

La situación actual no nos muestra un campo intelectual de la educación unificado alrededor de intereses disciplinarios, sino un campo fragmentado de

proyectos teóricos y programas investigativos que, en algunos casos, coexisten con los proyectos y programas hegemónicos del Estado. (Díaz, 1993, p.52)

Mario Díaz presenta los fundamentos históricos de la progresiva formación del CIE en Colombia, como un campo relativamente autónomo de otros campos y de la sociología de la educación. Este autor señala que en los ochenta se dan movimientos internos y externos que hace que la intelectualidad colombiana se volqué sobre la educación desde diferentes contextos:

El incremento de la investigación educativa a partir de nuevas opciones teóricas y metodológicas de grupos de investigadores que ha generado la pluralidad de niveles, objetos y desarrollos. En este sentido la investigación educativa se ha hecho participe del principio de desterritorialización el cual ha permitido que el campo de la educación aparezca como un campo de problemáticas abiertas (Díaz, 1993, p.59)

Pareciera que Mario Díaz estuviera sugiriendo al hacer un trabajo tan riguroso y amplio sobre el desarrollo histórico del CIE que se amplía el espectro sobre la mirada que se hace del maestro, al haber otras posibilidades, otros modos de ver y reflexionar sobre lo pedagógico y sobre los maestros, pero no es así.

En sus planteamientos cuando habla del Campo Pedagógico, “El Campo pedagógico es un campo estructurado y estructurante de prácticas pedagógicas” (Díaz, 1993, p.30).

Este autor no nos deja bien parados a los maestros, porque asume que el maestro es un reproductor, cuando afirma: “En las prácticas pedagógicas el maestro, comunica,

enseña, reproduce, produce significados, enunciados de lo que ya se ha dicho” (Díaz, 1993, p.31).

Esto significa desconocer el carácter intelectual del maestro, y este es uno de los debates más álgidos de los ochenta, noventa y aún en nuestros días, ¿Quién es el maestro un reproductor de lo que otros han dicho?, pero aparte de considerarnos reproductores, nos identifica como agentes sin autonomía: “Aparentemente el maestro aparece como un sujeto autónomo. Pero cuando se reflexiona sobre las condiciones de sus enunciados, cuando se analizan las posiciones que ocupa en la práctica pedagógica es posible confirmar la alienación de su palabra” (Díaz, 1993, p.31).

Este desconocimiento se agudiza en la diferenciación que Díaz hace entre el CIE y el Campo Pedagógico:

Hemos dicho que 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 educativo. Los intelectuales de la educación en tanto detentan las formas institucionalizadas de capital cultural, en el sentido que Bourdieu plantea, se oponen a los maestros cuyo trabajo intelectual es generalmente descrito en el lenguaje de la reproducción (Díaz, 1993, p.29)

Bourdieu, 1977 citado por Díaz (1993): “La estructura fundamental del Campo Intelectual, está constituido por la oposición y complementariedad entre creadores (autores que expresan su propia doctrina y maestros (lectores, quienes explican la doctrina de otros)” (p.98)

Resulta sorprendente no encontrar en la literatura sobre el MP una discusión sobre sus planteamientos, puesto que estos se distancian de una de las formulaciones centrales al Movimiento, desde los ochenta y aún en nuestros días, sobre el carácter del maestro como intelectual, aquí son otros los que se nombran como “intelectuales”

Hasta este punto queda claro que Mario Díaz cataloga al maestro como simple reproductor de conocimientos que no puede ser reconocido como intelectual, mientras que Olga Zuluaga desde sus planteamientos le otorga a la pedagogía una doble connotación, es decir una disciplina que está en formación y es entendida como un saber donde el maestro es el soporte y el sujeto de ese saber.

¿El MP se acabó?

El momento de consolidación del MP (caracterizado por grandes asambleas, grandes movilizaciones) muestra sus alcances en el Congreso Pedagógico de 1987:

El Congreso Pedagógico Nacional, realizado en 1987, fue el momento cumbre del Movimiento Pedagógico, en el cual se dieron cita y se hicieron visibles las más variadas experiencias que se venían realizando hasta ese momento en el campo de la educación, la pedagogía y la didáctica. (Martínez, Unda, Mejía 2002, p.78)

Sin embargo después de este momento cumbre el MP, liderado por Fecode, entra en crisis especialmente por la polarización del sindicato, lo que lleva a la exclusión de algunos miembros del CEID y de algunos maestros.

Según Abel Rodríguez (2002) las diferencias y discusiones ante los mecanismos de concertación y contenidos de la Ley General de Educación causaron una división muy fuerte, entre quienes apoyaban una constituyente educativa por medio de una concertación multilateral, es decir que involucrara a toda la comunidad educativa; y quienes apoyaban la concertación bilateral. Las voces de la concertación multilateral se dieron desde diferentes ámbitos, pero estas voces son silenciadas por el bloque que termina imponiendo una concertación bilateral entre gobierno y Fecode:

Surgieron voces favorables a la constituyente educativa, el bloque mencionado comenzó a tomar medidas de silenciamiento y exclusión, que a la postre se tradujeron en la separación de los intelectuales fundadores de los organismos mencionados y en la subordinación del Movimiento Pedagógico a los dictados y conveniencias de la dirección sindical. (p.57)

Es difícil identificar los factores que condujeron a la dispersión del MP después del Congreso del 87, tal vez este asunto requiere un mayor trabajo investigativo. Abel Rodríguez (2002) se refiere, entre otros factores, a la centralización y las dificultades para dotarse de una organización más horizontal, pues desde su lanzamiento en Bucaramanga, tanto el Movimiento, como sus instrumentos de comunicación y organización, quedaron adscritos a la dirección del Comité Ejecutivo de Fecode, lo cual imprimió el carácter de un Movimiento dirigido por Fecode: “Esta condición fue el principal obstáculo que impidió dotarlo de una organización horizontal, participativa y democrática, en la cual los maestros pudieran adelantar de forma libre y autónoma sus reflexiones y actividades investigativas” (p.59).

Para este dirigente sindical, incluso los Ceid regionales fueron desde el comienzo controlados por grupos políticos dominantes de los ochenta en la dirección sindical: “Este modelo de dirección y organización impidió la masificación del Movimiento y en cambio sí facilitó su control final por las directivas sindicales” (Rodríguez, 2002, p.59).

La crisis del MP dirigido por Fecode, da pie para algunos autores afirmen que el MP, llegó a su culminación, entre ellos Abel Rodríguez, cuando afirma: “[...dolorosamente tenemos que registrar que el Movimiento Pedagógico tal como se concibió y se desarrolló en sus primeros años no existe” (p.58).

Otros, como Martínez, Unda y Mejía (2002) sostienen que pese a la atomización y a la crisis, desde los años 90 toman vida otras expresiones del Movimiento, tanto de origen gremial (las comisiones pedagógicas y los anillos), como no gremial: colectivos de maestros, redes y, más adelante, la Expedición Pedagógica Nacional, escenarios de reconocimiento e intercambio trabajos de investigación e innovación, no supeditados a la intervención del Sindicato, afirman:

Hoy la vitalidad del Movimiento Pedagógico no proviene de la acción sindical como ocurrió en la década de los años 80. Continúa existiendo y tiene vida a través de múltiples y diversas manifestaciones impulsadas por grupos y organizaciones de maestros que de manera autónoma y creadora procuran plasmar en su práctica y reflexión los objetivos que trazó el movimiento Pedagógico como movimiento cultural y educativo. (Martínez, Unda y Mejía 2002p, 62)

Si bien el MP no existe tal como se concibió en los 80, Martínez, Unda y Mejía, (2002) señalan que continúa ahora, sin el direccionamiento de Fecode y ya no por uno, sino por múltiples caminos:

Hay Movimiento Pedagógico cuando hay una acción concertada de los maestros de un país o una región que quiere expresar una voluntad política de re- direccionar su quehacer, de pensarse de otro modo, construir una nueva mirada de sí mismo y de la escuela y de reconocer su nuevo papel en la cultura. (Martínez, Unda y Mejía 2002 p, 63)

Francisco Aguilar también reconoce que a pesar de las fracturas, persiste un proyecto político en un contexto diferente al de los ochenta, pero con un anhelo que continúa:

Por otra parte la gente sigue generando experiencias de construcción de alternativas de educación, esto continua, las redes por ejemplo. Existe en Colombia una buena cantidad de maestros y maestras que desarrollan alternativas pedagógicas que, a diferencia de los ochenta, presentan algunas dificultades en cuanto a organización, articulación y movimiento, o quizás más que problemas son nuevas formas de expresión de los movimientos, ya no podemos pensar en esas grandes movilizaciones de los ochenta, lo micro es lo que se pone a la orden del día. (Aguilar, 2016, entrevistado por Unda)

Como lo afirman Martínez, Unda y Mejía, son los maestros los que están construyendo estas expresiones como una nueva expresión del MP que no depende del aparato sindical:

Son las prácticas de los maestros, sus experiencias, el movimiento que construyen, y no las decisiones o autorizaciones del aparato sindical las que están construyendo este proyecto tan importante como es la Expedición Pedagógica Nacional mediante la cual se está constituyendo en una política alternativa para pensarse y afirmarse como maestros desde una perspectiva cultural. (Martínez, Unda y Mejía, 2002, p.63)

Otras expresiones del MP

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, asumo que el MP sigue vigente, puesto que los caminos propositivos instaurados desde sus inicios se revelan en la actualidad a través de expresiones como las redes de maestros que a su vez son antecedente de la EPN. Estos movimientos pedagógicos permiten intercambiar experiencias que sumadas apuntan a la construcción de conocimiento pedagógico.

Cuando se escucha el término Redes lo primero que se imagina es que tiene que ver con la globalización, con los avances informáticos, pero las redes, más allá de ser un símbolo propio de la globalización o estar relacionadas con la informática o la administración, han sido expresiones de un Movimiento Pedagógico que no se define desde un centro y en cambio adquiere otras formas organizativas mucho más flexibles y abiertas. Esperanza Montaña (1996), de la Red de Innovaciones que tuvo un gran auge en los 90 dice al respecto:

Hace más de diez años un grupo de maestros y maestras se reunieron en algún lugar soñador de Cali, precisamente a soñar con la escuela que estaban construyendo. Poco a poco otros educadores fueron llegando al sueño y empezaron

a hilarse ilusiones y esperanzas, a compartirse logros y hacer más liviano el caminar. Entones comenzaron los encuentros, espacios mágicos para regalar las dudas y las certezas, Momentos para intercambiar afectos, instantes para hallar faros y alumbrar nuevos caminos. Días para el reconocimiento y la creación, otros lazos y puentes empezaron a tenderse. Unos fueron invitados a cruzar umbrales y aportar con su palabra, otros, pusieron a disposición sus metas y senderos. Hubo quienes ayudamos a administrar sueños y algunos enredaron con hilos las estrellas y con acordes de guitarras pintaron de colores los encuentros. (p, 23)

Martha Cárdenas y Felipe Rojas (2002), activos participantes del MP desde sus inicios también reconocen estas otras expresiones: “En el último decenio surgen las Redes Pedagógicas como otra posibilidad de construir la comunidad académica de los educadores, caracterizándose por establecer vínculos más horizontales, entre maestros o grupos de maestros con intereses pedagógicos comunes” (p.245).

En la perspectiva de los investigadores de la UPN, Alberto Martínez y María del Pilar Unda y (1996), las Redes son una forma de organización no burocrática, no jerárquica, ni institucional, que a la vez que potencian la autonomía incentivan la diversidad, de tal forma las redes se han constituido “como una forma novedosa de articulación y movilización entre maestros que reconocen la necesidad de variar los modelos organizativos hacia modelos más flexibles y abiertos las redes, como posibilidad de intercambio de prácticas y saberes” (p 62)

En otro escrito, Unda, Orozco y Rodríguez (2002) entienden que las Redes Pedagógicas han sido un escenario para el intercambio y construcción de experiencias y saberes:

Estas formas organizativas se constituyen en referentes de importancia para el intercambio de experiencias y saberes y para la construcción de otras formas de pensar la práctica, de construir tejido social y de conducir a una acción colectiva, no atomizada, en torno a la escuela, la pedagogía, el país. (p.26)

Martínez y Unda (1996) reconocen las Redes Pedagógicas como expresión del MP que se ha consolidado como un espacio de producción de saber que permite un juego de fuerzas en doble vía, en las que el maestro construyéndose a sí mismo fortalece las posibilidades de lo colectivo, es: “un juego que tiene doble vía, que va y viene de lo individual a lo colectivo que no necesita ni negar ni superar al otro.” (p.62)

Es así que a partir de La trayectoria de las redes y los encuentros entre las mismas dio lugar a la Expedición Pedagógica Nacional (EPN), puesta en marcha en 1999 se ha convertido en una de las más potentes expresiones del MP.

Tomando como antecedentes experiencias como las expediciones de Caldas y de Guaviare realizadas en los ochenta como parte del MP, y el surgimiento de las redes pedagógicas, los anillos y los colectivos de maestros, la EPN se propuso reconocer las prácticas y experiencias de los mismos maestros:

La EPN se planteó como una movilización social y pedagógica por la educación realizada principalmente por maestros, cuyo propósito se formuló en términos de “explorar, reconocer y hacer visible la riqueza y diversidad de modos de hacer escuela, y de ser maestro y comunidad educativa, con la finalidad específica de construir una nueva mirada de la educación colombiana” (Unda, Orozco y Rodríguez, 2002, p.37)

En su inicio se Durante su desarrollo se han vinculado más de 290 organizaciones, como redes pedagógicas de maestros, colegios, Escuelas Normales, Fundaciones, Secretarías de Educación, entidades gubernamentales, entidades de cooperación internacional, universidades, las diócesis, las Ongs, los Ceids, entidades departamentales y municipales. “En su Primera fase, la Expedición realizada por 440 de diferentes partes de Colombia llegó a 269 municipios, visito 1500 establecimientos educativos y registro más de 3000 experiencias pedagógicas” (Unda, Orozco y Rodríguez, 2002, p.17).

La EPN entendida como un viaje, es mucho más que la realización de recorridos físicos, es “un viaje en el orden del pensamiento”. Dice Alejandro Álvarez al respecto:

“Frente a esta riqueza manifestada en el campo de la vivencia personal, de las experiencias pedagógicas, de la investigación, de la organización escolar y muchas otras, surge la pregunta: ¿cómo dar cuenta de todo ello de manera que la riqueza múltiple y variada no se pierda, y lo construido sea la expresión de esa polifonía de voces y sentidos de esos actores con los cuales nos encontramos a lo largo de nuestras rutas? Y también se puede preguntar ¿Cómo se puede dejar en blanco y negro lo que fue un arcoíris lleno de tonalidades? (Álvarez,. 2001, p.12)

Además de un espacio para el encuentro entre maestros, investigadores e integrantes de diferentes organizaciones sociales, la Expedición ha sido vivida como experiencia de formación y de investigación:

La Expedición se ha convertido en una práctica de formación de todos los involucrados- los maestros, formadores de maestros y maestros en formación que han participado en la realización de las rutas y es una experiencia inédita de construcción colectiva de conocimiento a través de un proceso de investigación complejo y profundamente participativo. (Unda, Orozco, Rodríguez, p.15)

Los viajeros reconocen y rastrean las experiencias y prácticas pedagógicas de la escuela, los saberes, los escenarios, los actores involucrados, realizan registros individuales y colectivos a lo largo del viaje, diarios de campo, rejillas, descripciones de las experiencias visitadas o reconocidas, dibujos, videos, fotografías y sistematizaciones: “El hecho de que fuéramos los maestros y no los investigadores quienes visitáramos las escuelas, le puso un tinte de confianza y credibilidad a la Expedición. “ (Apartes testimonio verbal de un expedicionario, 2002, p.34)

Con la EPN el maestro desafía esa condición subalterna a la que ha sido sometido y permite afirmar a partir de la producción realizada, que el maestro se constituye no solo como portador de saber pedagógico, sino como “productor de saber pedagógico”:

En este caso, los maestros ya no son representados por otros, son ellos los que juegan un papel de pedagogos, aquí es donde se abren las posibilidades para pensarse como sujetos que piensan su práctica, y que a partir de interrogarse, transitan hacia la producción de saber. Se rompe con la infantilización a la que han sido sometidos por el poder, al asumirse en su capacidad de producción y aporte. (Martínez, Unda y Mejía 2002 p.81)

De esta forma, la EPN ha sido un espacio propicio para la ampliación del pensamiento pedagógico, del pensamiento sobre el maestro y la consolidación de experiencias educativas para el país. Se convierte en puente entre las diversas redes pedagógicas, les permite intercambiar y articular sus saberes, es decir, ampliar horizontes desde las iniciativas de sus diferentes actores.

Capítulo 3. Hallazgos

A continuación se presentan los principales hallazgos de este estudio, resultado de la transcripción, lectura y tematización de las narrativas sobre la memoria del Movimiento Pedagógico obtenidas de los registros realizados en el marco del proyecto OEI-IDEP. En cada uno de ellos, se hace un análisis con el propósito de identificar los aportes de las narrativas en relación con los resultados del estudio de las publicaciones revisadas.

- **Énfasis en las iniciativas que ya adelantaban maestros de manera colectiva, antes de la proclamación del M.P.**

Si bien la creación de los Centros de Estudios e Investigaciones Docentes (CEIDs) ha sido identificada como uno de los aportes del MP, los relatos subrayan la existencia de grupos de maestros que ya trabajaban conjuntamente sobre la escuela y la pedagogía, tanto en el interior del sindicato como desde las escuelas y los territorios, antes de la formalización del Movimiento en el Congreso del 82.

Las Comisiones Pedagógicas ya existían antes del Congreso del 82 y estas cumplieron un papel importante en la propuesta que los maestros le hicieron a Fecode de adelantar un Movimiento Pedagógico:

“Pero también, y esto lo recuerda Martha Cárdenas, la Comisión Pedagógica ya existía antes del Congreso del 82, existía y existía un órgano llamado Tribuna Pedagógica y desde ahí le propusieron a FECODE hacer un Movimiento Pedagógico” (Barrantes, enero, 00:38).

En regiones como Boyacá, por ejemplo, se venía implementando un proceso educativo que cubría aproximadamente quinientas escuelas:

“Por ejemplo nosotros en Boyacá antes de implementar un Movimiento Pedagógico tratamos de implementar todo un proceso de desarrollo educativo en zonas concretas y específicas de Colombia, fueron más o menos unas quinientas escuelas hechas, y ahí quedaron y ahí están, una de las redes con las que yo todavía me muevo es con la gente de Gachantivá”. (César Torres, abril (3) 55:26)

Las iniciativas y propuestas que han sido identificadas en la literatura como “antecedentes” del M.P, se presentan en algunos relatos como “bisagra”, como existencia de un movimiento de los maestros antes de su proclamación por parte de la dirección de Fecode en el Congreso Pedagógico de 1982:

Es el caso de experiencias como la de Filo de Hambre, iniciada en los 70 en la perspectiva de la Educación Popular, que aún hoy continúa con dos maestros comprometidos con esta propuesta desde sus inicios:

“Cuento una cosa que creo es ícono en el MP el Movimiento Filo de Hambre en Neiva, (...) Gloria Martín y a Víctor (...), fueron dos profesores que han estado al frente de este proyecto en un trabajo con un padre, la relación con los sacerdotes y la teoría de la liberación este Movimiento Filo de Hambre es de los iconos del MP, y de alguna manera son los de esa bisagra que mencionaba Raúl en el MP desde la educación Popular. (Fernando Rincón, abril (3) 27:26)

En la revisión documental se insiste en la existencia de estos grupos pedagógicos y otros como el de Ubaté, el de Simaná y el Colegio Claretiano como precedentes del MP, que tienen en común el haber surgido por iniciativa de maestros, autogestionados por estos, unos se caracterizaron por su cuestionamiento a una escuela en crisis y a la misma formación de maestros, otros impulsaron innovaciones en la institución educativa o desde la perspectiva de las propuestas de educación popular:

“A diferencia de otros procesos, este grupo, se caracteriza porque su génesis, sus formas de organización y de trabajo han estado en manos de los maestros. Se puede decir que es completamente autogestionario” (Grupo Pedagógico de Ubaté, 1984, p.38).

Los maestros de la Comisión Pedagógica de Simaná se refieren a esta preocupación y las iniciativas de los maestros como una constante, incluso antes de la existencia de las organizaciones sindicales:

La preocupación por los problemas pedagógicos y educativos en el magisterio ha sido constante, incluso antes de existir las organizaciones sindicales. Sin embargo, ha sido más bien un sentir individual o se ha quedado como respuesta a exigencias oficiales sin estar incorporada como punto importante de la lucha sindical. (Comisión Pedagógica de Simaná, 1985, p. 159)

Aún en medio de grandes dificultades, en el campo colombiano, se agrupaban en torno a sus preocupaciones pedagógicas, como ocurría en el caso de los maestros de Ubaté:

En medio de grandes dificultades, propias del medio rural, sin recursos económicos ni mayores experiencias en el terreno de la investigación educativa un grupo de aproximadamente 35 maestros de primaria y secundaria se ha propuesto la tarea de agruparse para la reflexión colectiva, movidos por preocupaciones educativas y pedagógicas que son comunes a todos los maestros. (Ubaté, 1984, p. 29)

No se trataría aquí, por ningún motivo, de minimizar los aportes del Movimiento Pedagógico, a partir de su proclamación en el Congreso impulsado por Fecode en 1982, pero lo que sí se resalta en estas narrativas es que en Colombia ya existían grupos de maestros y maestras que se atrevían a pensarse a sí mismos desde sus prácticas y desde sus escuelas, distanciándose así de aquellas políticas que pretendían subalternizarlos y reducirlos a la condición de simples operarios de planes y currículos definidos sin su participación, que fue uno de los temas centrales del debate y de los aportes de orden conceptual del MP en los años 80.

También la crítica a la “taylorización”, que en estos relatos se nombra como “repetidores de currículos”, se expresaban ya en el distanciamiento de algunos maestros frente a las políticas del momento:

“Una serie de acciones que se venían dando a nivel internacional frente a

lo que era la educación en nuestro país, donde los educadores nos convertíamos en simples repetidores de currículos que venían, eso nos tenía bastante incómodos (...) de la Misión Alemana, eso traían las cartillas y los programas perfectamente desarrollados para que nosotros fuéramos expertos, lo aplicáramos y se lo aprendieran los estudiantes y la manera de evaluar era dar cuenta de tal como nos lo enseñaron”. (Omar Gutiérrez, Ubaté1, 15:25).

También se puede ver en los registros que, además de la Marcha del Hambre, otras marchas de maestros, como la de los Santanderes, contribuyeron a la emergencia del MP:

“Las regiones alimentaron el MP primero con marchas, las marchas de los Santanderes hacia el centro moviliza la fuerza del MP”.
(Cesar Zabala, abril 6 (2) 19:14

La importancia de los registros resaltados en este apartado es que ellos apuntarían a reconocer un mayor protagonismo de los maestros en el MP, no solo como “antecedentes” o en la “génesis” del Movimiento, sino en la iniciativa, en la decisión de llevarlo a cabo, en la vida del mismo, como se puede ver en el tratamiento de los otros asuntos que se presentan a continuación.

➤ **El MP, una idea propuesta por maestros al sindicato.**

La proclamación del MP en el Congreso de Fecode de 1982, resulta de la convergencia de distintas fuerzas, esto ha sido ampliamente reseñado en los artículos trabajados en la revisión documental. Sin embargo, las narrativas documentadas en el marco del Proyecto

OEI- IDEP permiten identificar un fuerte protagonismo por parte de los grupos de maestros que ya trabajaban y compartían problematizaciones sobre la escuela, sus prácticas, las políticas educativas, en el impulso y la realización de la idea de un Movimiento Pedagógico.

Maestros con amplia trayectoria en el Movimiento, como es el caso de Gustavo Escobar, enfatizan que este resulta de experiencias organizativas y propuestas de maestros. Anteriormente nos referimos a Tribuna Pedagógica, pero también se resaltan los planteamientos previos en el marco de seminarios y eventos realizados por organizaciones como Cepecs y Nueva Escuela, a partir de los cuales presentan al Congreso de Bucaramanga la tesis del MP y consiguen comprometer con esta a la dirigencia de Fecode:

“Ustedes saben que yo también formé parte del Movimiento Pedagógico, y lo primero que quiero decir yo, es que el MP cada vez me convezco más, fueron los maestros y fueron dos fuerzas, una se llamó Nueva Escuela y otra se llamó CEPECS y después de un seminario que hubo de ciencias de investigadores y maestros...de cierta manera fueron fuertes porque lograron llegar a un congreso como el de Bucaramanga y allí poner la tesis del MP y comprometer a las directivas de FECODE para que eso sucediera...Pero yo digo que el MP fue idea de los maestros por esas razones”. (Escobar, Carnaval junio (2), 1:27)

Este planteamiento se puede ver en algunos trabajos revisados en el estudio documental, pero llama la atención que solo en escritos publicados por maestros quienes aportan al Movimiento sus experiencias organizativas:

El Movimiento Pedagógico surgió por la convergencia de diversos factores, por iniciativa de los maestros se agruparon finalmente como un movimiento, dotándose de formas organizativas propuestas por éstos a la Federación Colombiana de Educadores en el Congreso de 1982. Es pertinente precisar como preexistió y en cierta forma motivó a Fecode en la realización del Primer Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública, un foro regional realizado por el sindicato de Simaná, en Nariño, realizado en abril de 1982 el cual se constituyó en una valiosa experiencia... (Comisión Pedagógica de Simaná, 1985, p. 158).

Como parte de las tesis presentadas por maestros para el impulso del M.P. se encuentran sus demandas que por una nueva orientación del sindicato, para que éste se ocupara de la escuela y no solo de las reivindicaciones laborales, dado que los problemas pedagógicos y educativos que nucleaban sus trabajos en grupos y colectivos no se incorporaban a las luchas sindicales:

“Había un grupo que se llamaba Nueva Escuela y Nueva Escuela empieza a preguntarle y a opinarle desde sus escritos y tal, sobre porque Fecode asume únicamente el papel reivindicativo de los maestros cuando ellos

consideran que también deben preocuparse de la transformación de la Escuela que es la institución que los cobija”. (Escobar, abril 6, 20:38)

También se pone en evidencia la presión de varios colectivos de maestros para que Fecode le dé una proyección nacional al Movimiento:

“O sea hay un grupo de maestros que están diciendo, no esto tiene que tener una proyección nacional, también está el Grupo Pedagógico de Caldas, o sea hay un grupo de maestros que son pequeños, reducidos, que están diciendo a FECODE haga esto”. (Barrantes, enero 26, 00:38)

Narrativas como estas están diciendo otras cosas sobre la participación de los maestros en el MP. De acuerdo con estos registros, la propuesta misma de Movimiento Pedagógico resulta de un llamado de los maestros al sindicato.

Este planteamiento se diferencia claramente de otros documentos en los cuales a los maestros se los nombra no como actores que confluyen junto con otras fuerzas y hacen aportes específicos al Movimiento, sino como destinatarios o receptores de una iniciativa dirigida a ellos por parte del Sindicato o de otros grupos, como se puede ver en la siguiente cita, idea que se repite en otros documentos revisados:

“Podemos caracterizar el Movimiento Pedagógico como una propuesta originada en la Federación Colombiana de Educadores para movilizar

intelectualmente a los maestros colombianos alrededor de la pedagogía que se reconoce como el saber propio del maestro y desde la cual se puede recuperar la identidad y la autonomía profesional como trabajador de la cultura para conquistar el derecho a ser sujetos de políticas educativas y protagonistas principales de las reformas de la educación". (Tamayo, 2006, p.106)

Este es el llamado que, a veinte años de iniciado, hacen algunos de los maestros que participaron activamente en el MP durante los 80 y que continúan actualmente, dándole vida a otras expresiones del Movimiento: hacer una reinterpretación sobre el origen del MP, no a partir de Fecode, sino desde la historia de los maestros, considerados como sus principales gestores e impulsores:

Han transcurrido veinte años de la aprobación y puesta en marcha de la propuesta de promover un Movimiento Pedagógico desde la organización gremial de los educadores colombianos, Fecode. Proponemos hacer una reinterpretación de dicho proceso a partir de la historia de gestión y consolidación de diferentes grupos pedagógicos, principales gestores e impulsores del movimiento. Estos grupos fueron apoyados por equipos de investigadores, profesionales de organizaciones no gubernamentales y directivas de organizaciones gremiales. (Cárdenas y Rojas, 2002, p. 231)

Una historia contada desde la participación de los maestros permitiría darle una mayor fuerza a las transformaciones o afectaciones del Movimiento en el plano de las prácticas

pedagógicas, sus vidas y las de las escuelas, complementando de manera importante el énfasis que se le ha dado al debate conceptual sobre el maestro, su saber y las políticas educativas:

“Yo pienso desde mi visión las transformaciones vino desde las regiones, pero más desde los maestros, que estudiaban en las aulas que transformaban en los actos más que en las propuestas pedagógicas” (Cesar Zabala abril6 (2) 19:14).

El encuentro, las discusiones entre maestros, el entusiasmo, los vínculos afectivos que se crearon en diferentes espacios, ocupan un lugar importante en sus narrativas:

“Entre nosotros había discusiones fuertes, pero ayudaba mucho que compartíamos, la rumba, el grupo cultural”. (Ángela, Ubaté: 0:05)

Se puede ver la importancia del intercambio de experiencias entre maestros, como una posibilidad diferente de pensarse a sí mismos y de alimentar sus propias prácticas:

“Yo no puedo armar un currículo de lo que yo creo y de lo que hay en unos libros, sino que tengo que empezar a recorrer el espacio, el mundo pero no solamente empezar a recorrer el mundo, sino en espacios como estos con otros maestros, colegas que me cuenten de sus experiencias, que me digan sus experiencias. Recorrer espacios como estos, donde me encuentro con otros

maestros que me cuentan de sus experiencias, era armar unos currículos ajustados a unas necesidades y a unos contextos”. (Ubaté1, Omar Gutiérrez, 15:25).

Cuando se reúnen para hablar de pedagogía, los maestros estudian y documentan sus prácticas en relación con la teoría:

“Nos empezamos a reunir como 10 en varias casas para hablar de pedagogía, resulta que a alguien se le ocurrió que debíamos fundamentar ya teóricamente lo que hablábamos y nos pusimos a leer de Pedagogía , cuando nos pusimos la cita llegamos de a 12 o 15, entre estos estábamos Raúl, Henry y yo. (Ángela, Carnaval, junio(2) 04:40)

Desde estas perspectivas del M.P., los encuentros en grupos se convertían en escenarios de formación pedagógica, como construcciones colectivas de maestros que afectaban sus prácticas y formas de ser maestros. De “darle vuelco total a mi forma de ser maestro” nos habla el fragmento siguiente:

“A mí me enseñó el grupo pedagógico, porque yo le di un vuelco total a mi forma de ser maestra, cuando aprendí que había que mirar al niño más sucio, al niño que no aprendía, a ver por/qué era que no aprendía y les traigo en mi corazón esto, en mi experiencia en la selva fue muy hermosa, (Isabel, Ubaté 1, 22:04)

Algunas narrativas se refieren a prácticas contra culturales, como esta:

“Buscamos que el Carnaval estuviera en contraposición del halloween... Recuerdo esa reunión que abrió la inquietud pedagógica y empezamos a armar grupo por todo, uno va buscando pares, había camadería, nos encontrábamos varios compañeros: Henry, Raúl, Ana Lucia, uno fue creciendo alrededor como dice Mónica”. (Marina, Ubaté 3,26:30)

➤ **Necesidad de una narrativa que reconozca los aportes de las regiones al MP**

Coincidiendo con el llamado a una reinterpretación del MP desde las historias de los maestros, en varios de los registros estudiados se propone construir otras narrativas del Movimiento en donde se reconozca el papel de las regiones, con capacidad de romper con las ausencias, silencios y omisiones respecto a la presencia de los maestros en el MP.

Una de las dificultades que se enuncian en las narrativas estudiadas, consiste en que el MP ha sido contado desde el centro, omitiendo los trabajos que se adelantaban en las regiones, dinámicas que adicionalmente – según algunas de las narrativas estudiadas - nunca fueron reconocidas desde el aparato sindical y ponen en evidencia el carácter “centralista” del movimiento:

La cuestión de la Reforma de la Enseñanza porque me parece ahí que

nosotros arrancamos un ideal muy centralista ¿No? Muy bogotano, muy de la élite pero es que realmente si uno le abre el oído a la historia de los maestros de los investigadores, lo que se dio en las regiones pudo ser incluso mejor de lo que nosotros reconocemos como MP. (Gustavo, abril 6 (2),12:01)

En algunas narrativas se hace referencia a la dirigencia del M.P. en términos de “élite”, como se ve en los siguientes fragmentos:

“Yo lo he visto y lo he vivido ¿Qué si hubo una élite que dirigió el MP? Esa misma élite desconoce que hay un trabajo de regiones... (Marcela, abril (3) 11:39)

“porque desde las bases había también un trabajo bastante fuerte en el MP. (Marcela abril (3) 12:30)

Algunos son más tajantes al plantear que las dinámicas regionales “nunca llegaron al centro” ni fueron reconocidas por la dirigencia del M.P

“lo regional empieza una dinámica que nunca llega al centro. Me parece que la historia de Colombia es la historia del Centro y lo único que pasa es aquí, y el resto no existe”. (César, abril6 (2, 11:58)

En esta dirección, se relacionan trabajos, como el de la Escuela Popular Claretiana que se sumó al MP con su propuesta de transformación educativa. Aun cuando varios de ellos

han sido reconocidos en diferentes artículos, lo que se resalta aquí es el llamado a reconocer el carácter regional de las prácticas pedagógicas que se adelantaban en muy diversos lugares:

“Como una de las tantas propuestas que, desde diferentes lugares de la geografía nacional, intentan aportar su granito de arena en la formulación y realización de las transformaciones educativas que el país reclama” (Escuela Popular Claretiana, 1987, p.129).

➤ **¿Maestros que hicieron Movimiento sin vincularse a “lo institucional” del M.P: un Movimiento Paralelo?**

En algunos registros, se enfatiza en la existencia de un movimiento “paralelo” al M.P, grupos de maestros “de base” que trabajaban sobre sus prácticas e interrogaban los modelos educativos y pedagógicos, trabajaban en grupos, interrogaban la escuela:

“Estoy vinculada desde el 74 al magisterio y producto del Movimiento paralelo al MP y digo paralelo porque en su momento la construcción y el imaginario construido sobre el MP, era puramente sindical al cual rechazaba rotundamente en su momento con un grupo de maestros...alrededor de algo que cogía fuerza que era la Tecnología educativa... por esa razón nuestro grupo se configuró como el grupo que trabajaba esa línea...cómo conseguir innovación y transformación en el pensamiento tecnológico; es así como alrededor de ello nos

formamos, asistimos a seminarios, configuramos los equipos de maestros de base de los grupos de informática”. (Toro Irma, marzo 9 (2) 1:25:25)

Un Movimiento paralelo de otros grupos de que trabajaron desde el quehacer pedagógico en los ochenta pero no desde Fecode, como es el caso de radio educativa narrada por la maestra Rosalba de Beltrán, y otros que al parecer estuvieron a la sombra:

“Yo hablo de un movimiento paralelo era una mayoría porque aparecen muchísimos grupos que no eran amarrados al MP, que trabajaban en lo que hoy podríamos llamar líneas académicas, ¿Por qué se hace visible el MP? Porque está unido a la ADE a la Fecode y eso lo hace visible y los demás estamos a la sombra porque no tenemos un aparato político a través del cual poner la cara, sino allá como un hormiguero, eso yo lo veo así de ese modo porque era muchísima gente que actuaba de otras maneras” (Toro Irma, marzo 9 (2) 1:26:02)

Buena parte de los planteamientos anteriores, aportan y se puede relacionar con la formulación de Peñuela y Rodríguez (2000) sobre la existencia de por lo menos dos movimientos: el institucional y el rizomático. A este último parecen apuntar los planteamientos de las narrativas estudiadas, que en palabras de estos investigadores se caracterizaría por:

De...trazar una línea imaginaria de combate, de ser ligero y a veces turbulento, menos visible pero más molecular, eso fue lo que más nutrió al Movimiento y le dio la capacidad de diferenciación de otros movimientos, algo así como una interacción de varias líneas de fuerza, que permitieron el encuentro de diferentes y a veces contradictorias posiciones políticas, pedagógicas y culturales toda una multiplicidad de parte de la resistencia de los sujetos (Peñuela y Rodríguez, 2000, p.134)

➤ **Aportes del MP**

Los registros que se presentan a continuación, resaltan la importancia y la incidencia del M.P, especialmente en maestros que participaron desde sus inicios. Exclamaciones como las siguientes dejan ver que sus dinámicas y formulaciones sorprenden e inciden en el reconocimiento, el entusiasmo y la valoración del ser maestro:

¡Oiga miércoles, soy maestro! (Rincón, abril (3), 42:00)

Es claro que cada maestro vive el Movimiento de distintas maneras, pero también que este tiene importantes consecuencias sobre sus propias vidas, permite vislumbrar nuevos horizontes, otros modos de pensarse a sí mismos y de realizar sus prácticas:

“Esto tiene unas implicaciones bien importantes y es que el MP, nos permite visibilizar el mundo de otra manera, hacer nuestras prácticas de otra manera, pensar la educación de otra manera, creo que en ese momento coyuntural, esta fue la forma como yo me acerque

a la pedagogía, pero hay otros que lo hicieron de otra manera, que lo vivieron de otra manera el MP, por ejemplo de lo que la profesora Isabel nos ha contado de Vichada.”(Omar Gutiérrez,Ubaté1,1:005)

“Nosotros que hemos vivido el MP, que nos configura el MP, a algunos de nosotros constituyó nuestra vida...el MP delineó un horizonte y podemos decir que fue su característica esencial. Nos ubicó a los maestros en perspectiva de construcción, de “hacedores de la cultura”, nos dio el título de “intelectuales de la educación”, nos proporcionó una identidad que en su momento no poseíamos, nos proyectó hacia un futuro promisorio de cambio social y político, en fin, nos comprometió, como ningún otro escenario lo hizo, con la pedagogía y la educación. Nos dejó claro que tenemos un saber propio, en tanto maestro, y nos puso la tarea de reconocernos en él dándonos posibilidades para construirlo” (Barrantes, oct. 1 14:18)

En estos fragmentos y en los que siguen se evidencian los aportes de formulaciones específicas: la importancia de verse a sí mismos como *intelectuales*, como *trabajadores de la cultura*, como *sujetos de política*, como poseedores de un saber propio. A continuación se especifican algunas de estos:

¡Ah somos sujetos de política, tenemos poder (Rincón, Abril (3) 43:00)

Como trabajadores de la cultura, actores y trabajadores de la cultura dentro de la cual está la Educación (Fernando Rincón, Abril (3) 43:20)

Por otra parte, hay maestros para quienes la importancia del M.P. consiste en que ha permitido movilizar sus propias prácticas pedagógicas, como lo señala Nelson en este fragmento:

¿Qué tanto también el MP nos permite a nosotros movernos en nuestras acciones pedagógicamente de otras maneras que sean significativos para esos niños y niñas en el proceso de aprendizaje? Yo creo que eso es, eso ha sido en mi caso lo interesante, (...) entonces en ese sentido está lo importante del MP como nosotros como maestros hagamos diferentes las cosas” (Nelson, Ubaté 1, 44:48).

Parecería que el M.P da una impronta, una marca que caracteriza a quienes participan en el mismo y que se expresa en la realización de ciertas prácticas y experiencias pedagógicas:

“Los maestros que iniciamos en el 82 todo este proceso de alguna forma uno anda por la vida y ve una experiencia y detrás de esa experiencia hay alguien del MP.”. (Rosenda Rodríguez Abril (3) 51:29)

Algunos, como en el caso del *Grupo de Lenguaje*, enfatizan sobre la continuidad de un trabajo que, aún hoy continúan realizando de manera colectiva, una referencia a la actualidad del M.P desde los maestros:

El grupo del Lenguaje lleva 30 años y todavía está, no con las mismas personas, porque vamos cambiando ahora nos reunimos cada mes a pesar de que antes nos reuníamos todos

los sábados, durante veinte años reuniéndonos, nos convoca el discutir, el tener pares, el ver la pedagogía y hoy la mayoría estamos pensionados, hacemos publicaciones, nos sigue interesando la formación de los maestros vamos a publicar el género discursivo para los maestros, seguimos estamos aquí, porque somos maestros y uno no puede abandonar porque eso es parte de su proyecto de vida. (Rodríguez Rosenda, Abril (3), 53:21)

➤ **Alcances y límites de los discursos de la academia y los interrogantes y las prácticas de los maestros en el M.P.**

Aun cuando en la literatura revisada se subraya la confluencia de distintos actores en el M.P, también es evidente que el acento de la mayor parte de los artículos publicados – se exceptúa el estudio realizado por Peñuela y Rodríguez ya reseñado - se ha colocado sobre las contribuciones de los académicos universitarios por la trascendencia que se le ha dado a sus publicaciones y de la organización sindical por el reconocimiento.

Una de las preguntas planteadas a los participantes en el marco del Proyecto OEI- IDEP se centró precisamente en las relaciones entre académicos y maestros - ¿Qué tanto se dio un encuentro entre maestros y académicos universitarios en el MP? En las narrativas se encuentran distintas aproximaciones al tema, pero en todos los casos se hace ver que los discursos de los maestros no fueron suficientemente valorados

En el fragmento siguiente se habla del “encuentro entre maestros e intelectuales”, de un “tú a tú” con algunos de ellos, pero que no consigue expresarse en las publicaciones. Aquí, se insiste nuevamente en que “hace falta escribir la historia de los maestros”:

En el MP hubo un encuentro entre maestros e intelectuales que hablábamos de tú a tú, pero como han sido más los escritos realizados y publicados desde los intelectuales, parece que el peso del MP se balanceara más hacia el lado de estos, pero eso se dio porque hace falta escribir la historia de los maestros” (Ángela, Carnaval junio (2) 01:20)

Algunos nombran específicamente a las intelectuales que trabajaron con maestros, como ocurrió en la experiencia de una de las Comisiones Pedagógicas de la ADE:

“Leonora Zulieta (trabajadora social) Cristina Torrado (Psicóloga y amiga) y Socorro Ramírez (nuestra líder política y también mujer intelectual, profesora de la Universidad Nacional)” (Escobar, abril 6 (1): 00).

Numerosos apartados de las narrativas estudiadas, resaltan las distancias entre los intereses de los académicos y las preocupaciones de los maestros, vistos a sí mismos como pedagogos, en el Movimiento:

“Esto del maestro pedagogo quiere decir una preocupación no por cualquier cosa, tampoco por cualquier teoría, por cualquier epistemología, es porque está centrado en lo que nos preocupa a los maestros, que no necesariamente es lo que preocupa a los teóricos a los académicos, usted lo ha dicho”. (Barrantes, abril 6 (2)56:0 1)

Algunos se refieren no solo a “distancias”, sino a profundos “desencuentros” entre maestros y académicos universitarios en el M.P de los años 80, como el que se registra en este texto:

Una de las corrientes del MP fue de un profesor de la Universidad del Valle, en la Normal de Guacarí donde trabajaba mi cuñado y mi hermana y allí con los maestros de la Normal había un desencuentro entre el investigador que quería mirar cuales en las practicas pedagógicas de esa institución tan importante como lo es una Normal ¿no? Que no coincidía con lo que los maestros querían que el investigador les preguntara A mi me contaron algunas cosas de ese desencuentro, pero en todo caso aparecieron los libros de Mario Díaz. (Escobar abril-6 (1), 07:00)

Las distancias entre las teorías de los académicos y las prácticas de los maestros, se expresan en las narrativas de este modo:

La discusión que coloca Gustavo es algo así como que la visión del maestro está por un lado, se relaciona con unos discursos pero no lo contiene totalmente ¿sí? Y cómo puede hacerse una idea más completa de lo que uno piensa y hace como maestro, mejor dicho hacer una ciencia significa unas reglas que hay que cumplir y los maestros por el carácter de lo que hacemos con estudiantes, con humanos, no podemos, digamos meternos en reglas matemáticas, o sea uno está atravesado por el afecto, cuando hace referencia a los estudiantes, uno siempre, digamos no deja de conmoverse por esas relaciones tan personales que uno establece, porque

uno trabaja con humanos, de alguna manera es una explicación de por qué digamos no podemos defender al menos solamente de una fuente que teorice cierto? (Barrantes, abrió (2),56:0 1)

Peor no solo se trata de reconocer que son discursos diferentes, el problema consiste en que los académicos aportaron, pero solo parcialmente, a las inquietudes que movilizaban a los maestros en el Movimiento de los años 80, pues no bastaba con el lenguaje de la academia universitaria para entender la pedagogía:

O sea que tengan el mismo valor como los que tienen los de la academia. Cuando nosotros hablamos de nuestros alumnos y de los botones grandes que dibujaba una alumna y de los zapatos que llevaba un estudiante esa manera de hablar de la escuela nos sirve en la informalidad, pero uno lo va a subir a la formalidad y entonces ya no vale, ya no vale no, no tiene la legitimidad que tienen otros lenguajes, hay un aporte de esos grupos académicos por su aporte parcial y la ilusión que teníamos era que ese era el lenguaje para hablar de pedagogía... (Barrantes, abrió (2),56:0 1)

Hay un reclamo por la construcción de un lenguaje propio de los maestros, diferente al de la academia.

- **El MP institucional visto como un discurso sobre los maestros, que aportó pero no se ve suficiente, en relación con los intereses de comprensión y transformación de las prácticas.**

O sea sin MP era muy difícil relacionarnos con nuestro oficio, se hablaba de otras cosas no de lo que hacíamos, el MP si nos dio unas herramientas y un lenguaje para hablar para comprender para descifrar lo que hacíamos, lo que hacemos los maestros pero ahí mismo está el engaño, bueno podría decirlo así mejor, una cosa ilusoria de que ese lenguaje que apareció que es el de los grupos académicos nos ayuda a entendernos totalmente eso es lo que no es cierto o sea nos ayudó a unas cosas pero ni ellos pueden hablar por nosotros ni nosotros con el lenguaje de ellos podemos dar cuenta por completo de la escuela¬, se necesita construir otros puentes otros lenguajes o también se puede decir de otra manera se necesita que se legitimen otros discursos ¿sí? (Barrantes, Abril 6 (2), 58:04).

Lo anterior genera la posibilidad de pensar que el maestro pudo ser una figura abstracta y simbólica del movimiento:

El MP enarbolo la figura del maestro como el centro, el empoderamiento del maestro, el maestro como intelectual, el maestro como trabajador de la cultura, ya Raúl había hecho la reflexión no hubo una propuesta pedagógica concreta siendo que la educación popular traía experiencias de movilización pedagógica pero no fue concreto en el MP, fue una figura simbólica política del maestro con todo lo abstracto que eso es y no fue una reivindicación pedagógica ahí como discursos no como experiencias que transformaran las escuelas. Yo me hago la pregunta ¿Qué significa eso? ¿Cuál fue la

fortaleza o la debilidad para que las cosas funcionaran así, no sé si por la conexión con el movimiento sindical fue entonces esa conexión la que le dio el giro a que fuera una especie de figura abstracta del maestro y no una propuesta pedagógica. (Fernando Zabala, marzo 9, 1:19:16)

En varios de los fragmentos anteriores se hace alusión a la subvaloración y la poca legitimidad de los lenguajes y las prácticas de los maestros en el marco del M.P. Esto se evidencia también en su participación en la Revista Educación y Cultura, en la cual se privilegiaron los artículos de discusión sobre las políticas:

“Lo que yo destaco es que la Revista Educación y Cultura tuvo una franja de publicación de experiencias pedagógicas, pero desde el sindicato, digamos no fue posible, digamos promover, había más arraigo a las cosas que se pudieran relacionar con la política”. (Barrantes, enero 26, 27:40)

Esta interpretación coincide con el planteamiento de A. Echeverry sobre la Revista como un órgano que privilegia un movimiento del pensar, no del maestro, sino acerca del maestro:

En 1984 empieza a publicarse la revista Educación y Cultura, el órgano privilegiado de Fecode-Ceid y del Movimiento Pedagógico. Desde su aparición esta revista se convierte en bandera del maestro, específicamente de la reivindicación política, gremial y profesional...Se podría decir que en Educación y Cultura se halla, de nuevo, un

movimiento del pensar, quizá no del maestro sino acerca de él...Hay que señalar que la revista acoge reflexiones y análisis alrededor del maestro y de la escuela desde la intención inicial del Movimiento, pero también es claro que buena parte de tales reflexiones y análisis no son propiamente del maestro sino de aquellos que se creen con autoridad para hablar en torno a él; en esta tónica, es frecuente que la revista tome en sus escritos la problemática de la escuela y del maestro como una manera de resistir los imperativos de las políticas que el Movimiento entiende como neoliberales.(Echeverri, 2010, p.23)

Es importante anotar que en la indagación realizada por la autora de este estudio sobre la autoría de los trabajos publicados en los diez primeros números, se encontró que a pesar de que en el XII congreso Bucaramanga se acordó su publicación a Revista Educación y Cultura y que algunos autores han asumido que es de maestros para maestros, como lo refiere a continuación, Fabio Jurado profesor de la U. Nacional:

Lo que más asombraba a muchos de los profesores Chilenos era la existencia en Colombia de una revista cuyos destinatarios principales eran los maestros; les asombraba también la altura académica de muchos de los artículos que allí aparecían y, sobre todo, que la revista fuese editada por la federación que los representaba gremialmente; sentían que la revista era de los maestros para los maestros y que, en consecuencia, era un medio de cohesión del profesorado como comunidad académica.(Jurado,2004,p.32)

Pero en la realidad las publicaciones no corresponden mayoritariamente a la autoría de los maestros, así un 56 %, corresponden a profesores universitarios e investigadores; 5% abogados, ministros y afines, y solo un 17 % de las publicaciones corresponden a maestros (7% de grupos pedagógicos y 10% a título personal). Ver Anexo2.

➤ **Sobre la crisis del sindicato en el M.P de los años 80**

Un hallazgo muy importante es el hecho de que algunos colectivos que han sobrevivido al colapso del MP desde la parte institucional, son justamente grupos que fueron autónomos frente al sindicato, por tanto se puede afirmar que el MP desde la parte institucional entro en crisis pero esto no significa que necesariamente el MP se acabó como lo afirma Abel Rodríguez, ya que algunas organizaciones pedagógicas de maestros sobrevivieron:

El Anillo de Matemáticas no se penetró en la estructura, el Grupo Bacatá sobrevivió, porque tiene su autonomía y porque no le hace caso al sindicato (Barrantes, junio (2) 01:11)

Aunque Fecode abanderó el MP también en algunas ocasiones limitó el carácter pedagógico del Movimiento y por tanto afectó la participación de los maestros, este hallazgo confirma algunas apreciaciones de Abel Rodríguez, figura clave que desde el sindicato, ya que si hubo unas tensiones incluso desde la propuesta misma del movimiento, hubo una tensión de quien debería dirigirlo, y que también se evidencia en las narraciones,

es claro que desafortunadamente si hubo una limitación de Fecode a la participación de los maestros debió principalmente a la interferencia del sindicato en el desarrollo pedagógico del movimiento que llevó a una polarización y a medidas que acabaron con propuestas en las que contribuyeron algunos maestros.

Así como las mujeres reclamaban a los dirigentes de la revuelta de Telangana, existe un reclamo de los maestros al sindicato

“¿Entonces mi reclamo al MP cuál es? Desde que era la institucionalidad parece ser que no desarrolló todo lo que hubiéramos podido, incluso el círculo de representación de la ADE fue cerrado por una etapa del sindicalismo, si, y el mismo desarrollo del MP dijéramos” (Gustavo, Abril6 (2), 49:5 1).

Abel Rodríguez, en varias ocasiones se refiere a las tensiones entre lo pedagógico y lo político del movimiento, se refiere, entre otros factores, a la centralización y las dificultades para dotarse de una organización más horizontal:

Pues desde su lanzamiento en Bucaramanga, tanto el Movimiento, como sus instrumentos de comunicación y organización, quedaron adscritos a la dirección del Comité Ejecutivo de Fecode, lo cual imprimió el carácter de un Movimiento dirigido por Fecode: esta condición fue el principal obstáculo que impidió dotarlo de una organización horizontal, participativa y democrática, en la cual los

maestros pudieran adelantar de forma libre y autónoma sus reflexiones y actividades investigativas. (Rodríguez, 2002, p.59).

En los registros se encontró que además de los factores expuestos por Abel Rodríguez, hay uno fundamental que afecto de manera determinante al MP y fue la división entre pedagogos y sindicalistas. Esta división es confirmada por el maestro Jaime Duran Dussán, quien propuso la idea de realizar un MP con el grupo “Nueva Escuela” en el congreso de Bucaramanga y narra así lo sucedido.

“El debate sobre el Movimiento Pedagógico fue maravilloso, cuando nosotros impulsamos esta iniciativa desde el periódico “Nueva Escuela” sectores de la izquierda presentes en los sindicatos y en FECODE nos llamaban “los de las rondas infantiles” “Rin Rin Renacuajo” “Reformistas de la Educación” “Belizaristas” y en varias ocasiones nos tildaron de enemigos de la revolución” (Dussán, 2007, p.15)

Una división, que ha marcado la presencia de los maestros en el MP en diferentes momentos del MP, por ejemplo a partir de los registros se encuentra que hay discusión una reapertura de las revistas relacionada con la identidad del maestro:

“Cuando se dice MP no es solamente gremial también tiene que plantearse desde su saber, la identificación y dignificación del maestro y la Pedagogía y hay una discusión de reapertura de las revistas y todavía la vivimos permanentemente, la discusión sobre si el maestro es pedagogo, es político o qué diablos hace, ese es todo el cuestionamiento sobre el que ha girado un buen tiempo la discusión del MP” (Marcela, Abril (3) 10:48).

Este cuestionamiento se debió principalmente a la interferencia del sindicato en el desarrollo pedagógico del movimiento como se evidenció tanto en los registros, como en los documentos:

“Con la creación de los sindicatos del magisterio en nuestro medio, durante largo tiempo la lucha se centró en las reivindicaciones económicas y laborales, llegándose casi a perder la iniciativa en el campo pedagógico” (Comisión Pedagógica de Simaná, 1985, p. 159).

En los documentos se encontró que algunas Comisiones Pedagógicas manifiestan inconformidad por el manejo que Fecode le está dando al proceso de investigación y de elaboración de alternativas pedagógicas, lo que llama la atención es que estos reclamos sean a dos años de haberse formalizado el movimiento:

“Las propuestas nacionales se han quedado en la determinación burocrática en los eventos sindicales (Por ejemplo FECODE) y los investigadores comprometidos con el movimiento pedagógico, aún no superan los marcos estrechos de la investigación misma para desbordar con inquietudes sobre la base magisterial que puedan convertirla en investigadora de su propia cotidianidad” y agregan “Nuestros talleres pedagógicos son los únicos que se han hecho con la base magisterial para organizarla y encaminarla hacia un proceso de autocrítica pedagógica y elaboración de alternativas” (Comisión Pedagógica de Caldas, 1984, p.25)

La estructura sindical presento unos vacíos, que en algunas ocasiones freno el apoyo de los maestros al MP, esto se hizo más agudo cuando se dio una polarización:

“Una polarización fuerte algo similar le pasó a Fecode y yo le decía a Fernando Escobar acá y a mí me tocó vivir eso porque yo era del comité de redacción de la Revista y Fernando era del Ceid-Fecode, entonces llegó que el Ceid quería hacer un acercamiento al ministerio alrededor de programas como la Promoción Automática con Antonio Yepes Parra y el sindicato no estaba interesado en eso porque el CEID no era lo mismo que el directivo sindical ¿sí? Había esa puja fuerte y hubo un momento que los del CEID salieron y se acabo el Ceid, el MP se fue extinguiendo como se extingue un aguacero poco a poco, porque había una especie de tormenta muy interesante entre el modelo del ministerio y el modelo de los intelectuales y los maestros que trabajamos algo, pero el CEID quiso acercarse por ejemplo a lo de la promoción automática, el comité directivo de Fecode se opuso hasta que sacaron a los del CEID, yo renuncié como unos seis meses, y en una carta expliqué que yo ya no le veía sentido al MP porque habían salido los integrantes del CEID.” (Escobar Gustavo, abril 20, 10:47)

Ha pesar de la explicación del maestro Escobar, otro maestro afirma que más que una renuncia, debido a esta polarización a algunos maestros los echaron:

“Eso paso en el CEID, a Gustavo, eso lo echaron de allá y a Marha Cárdenas, el CEID no formaba parte de la junta directiva, era algo funcional” (Barrantes, junio (2) 01:04)

A diferencia de lo aportado por Abel Rodríguez, frente a la crisis del movimiento en los registros se encontró, que hubo una alianza entre Jaime Dussán, presidente de FECODE y José Fernando del MOIR, que perjudico al MP:

Esta alianza negociaban con el magisterio todo lo de la formación del maestro, nueva ley y tal, Los maestros que hicieron unas propuestas fueron expulsados, y el comité Ceid Nacional fue derrotado no, por tener la concepción de que era sindicalista, de cierta manera la Alianza de Jaime y de José Fernando, y para seguir orientando el MP salió el equipo del Ceid de de Fecode (Escobar, feb 9 (1) 44:50).

Una pérdida invaluable para el país y los maestros es que el Centro de Documentación de la ADE, haya ido a parar a un sótano, por todas las investigaciones, documentos y legados a los cuales no se tiene acceso:

Los compañeros de la ADE tuvieron que buscar casa aparte porque el sindicalismo como tal no los aceptaron más, hay una ruptura por ejemplo el centro de documentación que había realizado la Comisión Pedagógica en la cual estamos nosotros, hay un legado muy interesante de investigaciones y documentos se derrotó... hubo una lucha entre la Comisión Pedagógica y el CEID y la perdimos nosotros. (Escobar, feb9 (1) ,45:07)

La crisis del MP dirigido por Fecode, da pie para algunos autores afirmen que el MP, llegó a su culminación, entre ellos Abel Rodríguez, cuando afirma: “[...dolorosamente tenemos que registrar que el Movimiento Pedagógico tal como se concibió y se desarrolló en sus primeros años no existe” (p.58).

En medio de esta tensión que ha acompañado el MP, se presenta la situación que los maestros afirman, que no se le puede preguntar a los sindicalistas por el alcance de este movimiento, ya que la mayoría de ellos no se apropiaron de la parte pedagógica y por eso han llegado a afirmar que el MP no sirvió para nada, pero desde la voz de los maestros se encontró que el MP para el maestro significó la restitución de la historia del maestro de aula:

“Yo decía acá la vez pasada como un juicio de responsabilidad a Fecode y a la ADE que porque la parte pedagógica la alejaron ese es un juicio como del valor que le pusimos los maestros de nuestra época a la ADE y Fecode, porque ellos si la parte política increíble y de todas formas ellos estaban trabajando el estatuto docente que era muy valido pero uno veía, que ellos saben más de maternidad de gallinas porque de pedagogía ellos no tienen ni idea , háblele usted no en forma peyorativa ni mucho menos a Luz Marina de un pedagogo o a Alberto Garzón dicen ellos el MP no sirvió para nada, cómo que no sirvió para nada, si precisamente restituyó la historia del maestro, del maestro de aula y como ustedes como sindicalistas casi no iban al aula... Esta es la posición mía muy personal, yo he mirado como en tres partes esa unión que yo tenía con el sindicato solamente era política”.
(Gustavo, abril6 (2) ,50:41).

CONCLUSIONES

La existencia de grupos de maestros que ya trabajaban conjuntamente sobre la escuela y la pedagogía, tanto en el interior del sindicato como desde las escuelas y los territorios, antes de la formalización del Movimiento en el Congreso del 82, llevan a plantear una fase previa al “Encuentro” (primera contemplada en la propuesta de Diana Peñuela y Víctor Manuel Rodríguez), en la medida en que nos permite afirmar las dinámicas que ya traían los maestros y que confluyen en el MP.

La propuesta misma de Movimiento Pedagógico resulta de un llamado de los maestros al sindicato desde diferentes formas, entre estas: sus demandas, por una nueva orientación del sindicato, para que éste se ocupara de la escuela y no solo de las reivindicaciones laborales; de sus experiencias organizativas previas, de su presentación de la tesis para el impulso del M.P en el Congreso de Bucaramanga, también se evidenció la presión de varios colectivos de maestros para que Fecode le diera una proyección nacional al Movimiento y lograron comprometer a la dirigencia de Fecode;.

Los maestros no fueron simples destinatarios o receptores de una iniciativa dirigida a ellos por parte del sindicato o de otros grupos, sino que son actores que confluyen, junto con otras fuerzas y hacen aportes específicos al movimiento. Por tanto es necesario hacer una reinterpretación sobre el origen del MP, no a partir de Fecode sino desde la historia de los maestros, considerados como sus principales gestores e impulsores.

De igual manera es necesaria una reinterpretación del MP, desde las historias de los maestros, en varios de los registros estudiados se propone construir otras narrativas del Movimiento en donde se reconozca el papel de los maestros y de las regiones, con capacidad de romper con las ausencias, silencios y omisiones respecto a la presencia de los maestros en el MP.

Se resalta el llamado a reconocer el carácter regional de las prácticas pedagógicas que se adelantaban en muy diversos lugares: La necesidad de reconocer que el proceso de construcción de alternativas está en marcha; en muchos lugares del país los maestros crean e inventan nuevas posibilidades. Reconocer esto implica abandonar el discurso a la voluntad del cambio, plasmada en múltiple proyectos; aparece así un Movimiento Pedagógico vivo que va ganando su lugar en las aulas, en las escuelas, entre los maestros.

Es necesario reconocer un mayor protagonismo de los maestros en el MP, no solo como “antecedentes” o en la “génesis” del Movimiento, sino en la iniciativa, en la decisión de llevarlo a cabo, en la vida del mismo.

En algunos registros, se enfatiza en la existencia de un movimiento “paralelo” al M.P, grupos de maestros “de base” que trabajaban sobre sus prácticas e indagaban los modelos educativos y pedagógicos, trabajaban en grupos, interrogaban la escuela, buena parte de estos planteamientos aportan y se puede relacionar con la formulación de Peñuela y Rodríguez (2000) sobre la existencia de por lo menos dos movimientos: el institucional y el rizomático. A este último parecen apuntar los planteamientos de las narrativas estudiadas, que permite pensar al maestro como sujeto de resistencia en medio de varias líneas de

fuerza, que permitieron el encuentro de diferentes y a veces contradictorias posiciones políticas, pedagógicas y culturales. Un Movimiento paralelo de otros grupos que trabajaron desde el quehacer pedagógico en los ochenta pero no desde Fecode.

Es claro que cada maestro vive el Movimiento de distintas maneras, pero también que este tiene importantes consecuencias sobre sus propias vidas, permite vislumbrar nuevos horizontes, otros modos de pensarse a sí mismos y de realizar sus prácticas. Sin embargo parecería que el M.P da una impronta, una marca que caracteriza a quienes participan en el mismo.

Los discursos de los maestros no fueron suficientemente valorados, en varios fragmentos se hace alusión a la subvaloración y la poca legitimidad de los lenguajes y las prácticas de los maestros en el marco del M.P. Esto se evidencia también en su participación en la Revista Educación y Cultura, ya que tanto en la interpretación de la autora de este trabajo investigativo como en el planteamiento de A. Echeverry sobre la Revista se coincide en que esta fue un órgano que favorece un movimiento del pensar, no del maestro, sino acerca del maestro y en la que se privilegiaron los artículos de discusión sobre las políticas.

El MP hizo que el maestro se reconociera como sujeto de Pedagogía, de política como actor y trabajador de la cultura, pero también el MP configura a los maestros y hace parte de su proyecto de vida, algunos maestros que aún estando pensionados lo viven y lo hacen posible.

El MP institucional visto como un discurso *sobre* los maestros, genera la posibilidad de pensar que el maestro pudo ser una figura abstracta y simbólica del movimiento que aportó, pero no se ve suficiente, en relación con los intereses de comprensión transformación de las prácticas y propuestas pedagógicas.

Se puede afirmar que el MP desde la parte institucional entro en crisis pero esto no significa que necesariamente el MP se acabó, como lo afirma Abel Rodríguez, ya que algunas organizaciones pedagógicas de maestros sobrevivieron.

En medio de esta tensión que ha acompañado el MP, se presenta la situación que los maestros afirman, que no se le puede preguntar a los sindicalistas por el alcance de este movimiento, ya que la mayoría de ellos no se apropiaron de la parte pedagógica y por eso han llegado a afirmar que el MP no sirvió para nada, pero desde la voz de los maestros se encontró que el MP para el maestro significó la restitución de la historia del maestro de aula.

Hay pocas publicaciones de los maestros en relación a su participación en el MP, es urgente que sus protagonistas publiquen sus memorias, porque en varias ocasiones se encontró que otros sean sindicalistas o investigadores universitarios han hablado en su nombre usando expresiones, como “nosotros los maestros” cuando no lo son.

Se recomienda continuar con investigaciones que permitan aproximaciones a una historia contada desde la participación de los maestros, esto permitiría darle una mayor fuerza a las transformaciones o afectaciones del Movimiento en el plano de los las prácticas

pedagógicas, sus vidas y las de las escuelas, complementando de manera importante el énfasis que se la ha dado al debate conceptual sobre el maestro, su saber y las políticas educativas.

Referencias

Alfonso, Ilis. 1994. Técnicas de investigación bibliográfica. Caracas: Contexto Ediciones.

Archila, M. (2012). Violencia contra el sindicalismo. Bogotá: Cinep.

Archila, M. (2013). 25 años de luchas sociales en Colombia. Bogotá: Cinep.

Baena, G. (1986). Manual para elaborar trabajos de investigación documental. México:

Editores Mexicanos Unidos, S.A.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación. (1985, Septiembre). Tesis sobre el Movimiento Pedagógico. *Educación y cultura*, 5. Bogotá: CEID Fecode.

Cajiao, F. (1987, Octubre). La formación de maestros y el desarrollo político del país.

Memorias del Congreso de 1987. *Separata especial de Educación y Cultura*, p 51.

Cárdenas, M. y Boada, M. (1999). El Movimiento Pedagógico 1982-1999. En Historia de la educación en Bogotá, tomo II, IDEP.

Chinchilla, V. (1987, Octubre). Memorias del Congreso de 1987. *Separata especial de Educación y Cultura*, p 154.

Cubillos, J. (1987). Sentir lo que sucede: cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Cubillos, J. (1987, Octubre) Memorias del Congreso de 1987. *Separata especial de Educación y Cultura*, p 114.

Cuello, R. (2010). 44 años de la gloriosa Marcha del Hambre. Recuperado de:

<http://lagloriosamarchadelhambre.blogspot.com.co>.

De Castro, L., Acosta, A., Pardo, M., De Arco, A., Forero, E., y González, H. (1992). La escuela Nueva Delhi, de los sueños a la realidad. *Alegría de enseñar*, 22, Cali, Colombia.

De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur.

Díaz, M. (1993). El campo intelectual de la educación en Colombia. Cali: Universidad del Valle, Centro editorial, p. 9-39.

Documento Plan Nacional de actividades preparatorias del Congreso Pedagógico Nacional. (1987, Abril). *Educación y Cultura 11*.

Documento Fundamentos y propósitos del movimiento Pedagógico. (1984, Julio). *Educación y cultura 1*.

Echeverri, G. (2010). Escuela, Memoria y Movimiento Pedagógico en Colombia.

Escobar, G. (1986). Mi maestro es un policía. Movimiento pedagógico en las regiones. *Educación y Cultura*, 8, p 56.

Gantiva, J. (1984, julio). Orígenes del Movimiento Pedagógico. *Educación y cultura 1*, p 13.

Guha, R. (2002). Las voces de la historia y otros estudios subalternos. Barcelona: Crítica.

López, A. (1986, julio). La escuela Agoniza. *Educación y Cultura*, 8.

Martínez, A. (1984, julio). Movimiento Pedagógico: otra escuela otros maestros". *Educación y cultura 1*.

- Martínez, A. (1987). El Movimiento Pedagógico: Un movimiento por el saber y la cultura. *Educación y cultura*, 73-75.
- Martínez, A. y Rojas, F. (1984, julio). Movimiento Pedagógico: otra escuela otros maestros. *Educación y Cultura* 1, 4.
- Martínez, U. (2002). El itinerario del maestro. En H. Suarez, *20 años del movimiento pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Ocampo, J. (1987, Octubre). Por una educación científica. Memorias del Congreso de 1987. *Separata especial de Educación y Cultura*, p 26.
- Peñuela, D. (2000). *Movimiento Pedagógico, realidades resistencias y Utopías*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Perdomo, F., Morales, M., Celis, L., Gómez, D. y Guerrero, G. (1984). Aipe, buscando caminos alternativos en Educación. *Educación y Cultura* 1, p 26.
- Quinceno, A. (1988, julio). El peligro de convertirse el Movimiento Pedagógico en un discurso más. *Magazín*.
- Rodríguez, A. (2002). El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía. En H. Suárez (compilador), *20 años del movimiento pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Suárez, E. (1987, Octubre). Memorias del Congreso de 1987. *Separata especial de Educación y Cultura*, p169.
- Tamayo, A. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia: un encuentro de los maestros con la pedagogía. *Histedbr on line-campinas*, 24 ,102-113.
- Tamayo, A. (1987). Hacia una nueva visión del maestro. *Educación y cultura* 6, 43-44
- Tezanos, A. (1984, julio). ¿Por qué un movimiento Pedagógico? *Educación y cultura* 1.

- Urrego, Cadavid, Londoño, Zapata, Múnera, Londoño, y el grupo asesores de los talleres. (1987, Octubre). Memorias del Congreso de 1987. *Separata especial de Educación y Cultura*, p 126.
- Yepes, A. (1987, Octubre). Memorias del Congreso de 1987. Separata especial Educación y Cultura, p 18.
- Zuluaga, O. (1986). Historia epistemológica de la Pedagogía o Historia del saber Pedagógico. En tercer seminario Nacional de investigación en Educación, Memorias Icfes.
- Zuluaga, Olga. (1987). Pedagogía e Historia, la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Antros, Siglo del Hombre Editores.
- Zuluaga, O. (1999). Historia epistemológica de la Pedagogía o Historia.
- Zuluaga, O y Echeverry, J. (1987). Las Facultades de Educación y el Movimiento Pedagógico, Memorias del congreso. *Educación y cultura*, 57-63.

Bibliografía

- Archila, M., Delgado, A., García, M. y Prada, E. (2002). 25 años de luchas sociales en Colombia. Bogotá: Cinep.
- Betancur, G. (1987). ¿Tiene sentido nuestra Educación? *Educación y cultura* 6, 13-15.
- Ceid-Fecode. (19) Tesis sobre el Movimiento Pedagógico. *Educación y Cultura* 8, 42-45.
- De Sousa Santos, B. (2013). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Díaz, M. (1993). El campo intelectual de la educación en Colombia, Cali: Universidad del Valle, Centro Editorial.
- Documento Foro nacional por la defensa de la Educación Pública, (1984, 26 septiembre). *Educación y Cultura*.
- Documento “Seminario Internacional de Pedagogía, 25 años del Movimiento Pedagógico 1982-2007, Síntesis de las comisiones” Mesas de trabajo. (2008, Marzo). *Educación y Cultura* 11.
- Echeverri, J. y Zuluaga, O. (1987). El Ocaso de la Autonomía del Maestro (1880-1903). *Educación y cultura* 6, 30-33.
- Foucault, M. (2005). La pedagogía y la educación, pensar de otro modo. Editorial magisterio.
- Gantiva, J. (1984, julio). Orígenes del Movimiento Pedagógico. *Educación y cultura* 1.
- Gantiva, J. (1987). Los fines de la educación y la práctica Pedagógica. *Educación y cultura* 6, 7-15.

- Martínez, A., Rojas, F. (1984, Julio). Movimiento Pedagógico: Otra escuela otros maestros. *Educación y Cultura 1*.
- Martínez, A., Unda, M. y Mejía, M. (2002). El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. *En Veinte años a los del Movimiento Pedagógico*. Bogotá: Magisterio – Tercer Milenio, p 61-128.
- Rojas, F. (1986). Movimiento pedagógico en las regiones. *Educación y cultura 8*, 54-55.
- Suárez, D. (2015, Mayo). Documentación Narrativas, redes pedagógicas, e investigación-formación-acción docente. *Docencia, 55*.
- Unda, M. (2001). Preparando el equipaje. *En Expedición Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad Pedagógica nacional. (2000, Diciembre). Huellas y registros. Encuentro Nacional de Viajeros. *En Expedición Pedagógica Nacional*. Armenia, Colombia.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2002, enero-julio). Edición especial “Colectivos y redes pedagógicas en Iberoamérica. *Nodos y Nudos, 2, 12*.

ANEXOS

Anexo #1

Presentación de las nueve sesiones del Seminario Taller.

Primer seminario taller.

Fecha: 27 de enero-2013

Lugar: Sede de la Universidad de Cundinamarca

En la primera sección se presentó conceptual y metodológicamente el proyecto, se explicaron los componentes:

Historias de vida, vinculación con el lenguaje artístico, el Seminario taller como encuentro de reflexión, diálogo y construcción de resultados comunicables a otros maestros, jornada de la memoria para socializar resultados; diálogo pedagógico como espacio de conversatorio intergeneracional la construcción del Centro Virtual de Memoria del IDEP “como un lugar de apoyo y alimentación desde el Proyecto. (Barrantes, 2013, p.1).

En la presentación del proyecto según Barrantes (2013) se enfatizó que el eje del trabajo es el Maestro, con sus vivencias personales y colectivas, la recuperación de la memoria a partir de escenarios, reflexiones, construcciones y propuestas que dieron vida al MP. “El maestro asumido no solo como simple fuente de información sino como protagonista de la historia del MP que merece ser reconstruida”. (p.1)

En la segunda sección se presentó la primera versión del documento balance del MP, que para esta fecha está escribiendo Gustavo Escobar este documento se elaboró teniendo en cuenta los antecedentes inmediatos del MP y cuatro postulados centrales: Existió un ambiente de luchas del magisterio y un reclamo de un Movimiento pedagógico amplio, la necesidad de una reflexión colectiva que contribuya a la identidad del maestro y a su papel cultural, La búsqueda de alternativas pedagógicas desde organizaciones no gubernamentales, incidir en el cambio educativo. Se presentó esta primera versión y luego se generó el diálogo de los participantes para hacer ajustes y reelaboración.

Segundo seminario taller.

Fecha: 9 de febrero

Lugar: Sede de la Universidad de Cundinamarca

Se exploraron los ejes desde los cuales los participantes propusieron vincularse a partir de la exposición del proyecto por parte de Amanda Cortés. De acuerdo al diálogo en el grupo se encontraron tres tipos de expectativas que corresponden a tres tipos de relación con el proyecto. Un grupo que vivió el MP desde lugares institucionalizados por el MP (que tienen interés en recuperar parte de su propia historia en el MP). Un segundo grupo que aunque no vivieron de cerca lo que ocurría en el MP (1982-1994) sino de manera indirecta. Y un tercer grupo que no

fueron contemporáneos y que su vinculación es reciente al magisterio, pero desean conocer qué es y qué ocurrió con el MP.

Se reflexionó sobre la reconstrucción de experiencias pedagógicas, el lugar de la pedagogía en el MP, cambios que surgieron en la escuela a propósito del MP, ¿El MP construyó otra escuela? ¿Cuál fue el papel del maestro en el MP?, ¿Cuáles son las condiciones actuales de los maestros? ¿Ha cambiado el maestro? ¿Qué transformaciones produjo el MP en las escuelas? ¿EL MP formó pedagogos? ¿Se hablaba de infancia y de otros sujetos? y se reflexionó sobre como los aportes desde la educación popular se ha invisibilizado y se ve la necesidad de recuperar la memoria de estos procesos

Tercer seminario Taller

Fecha: 23 de febrero

Lugar: Sede de Fecode

El historiador Vladimir Zabala, da un marco desde la educación popular y los movimientos de resistencia que contribuyeron a la emergencia del MP, luego de la exposición se dio un diálogo sobre el contexto histórico de los ochenta y noventa, y se hacen algunas precisiones sobre los hallazgos más sobresalientes del MP.

Algunos participantes a manera de comentario señalan:

* La introducción de la política de medición en educación, como un cambio derivado en los noventa hizo mucho daño al MP.

*A Fecode le faltó fuerza para poner en el centro el asunto cultural.

*La tendencia sindical de reivindicaciones del gremio, lo cual es legítimo, superó los postulados del MP.

*La confrontación por la profesionalización dividió al magisterio.

En esta sesión se señaló como el hallazgo principal del MP la capacidad de producir poder desde los maestros, como lo más emblemático, y como el empoderamiento del maestro es algo que se debe al MP.” Otro elemento que se subraya es el haber entendido que con el saber se construye y que el saber lleva al poder. Hoy se cuenta con redes o grupos de maestros y su saber. Se anota, que por virtud del MP se volvió, una vez más, a hacer ideológicamente importante la escuela y la educación. Se puntualiza que una consecuencia del MP es la emergencia de un sujeto nuevo. (Barrantes, 2013, p.5)

Cuarto seminario taller

Fecha: 9 de marzo

Lugar: Sede Carmelitas

El profesor universitario e Investigador Oscar Saldarriaga da su testimonio como participante en el MP como miembro Del GHPP , quien señaló posibles errores y

subvaloraciones hacia el maestro por parte del grupo , realizo una confesión pública de este error y realizó una reflexión acerca de los mitos que se heredaron de este episodio, como a veces se sigue usando al maestro como objeto de investigación desde los investigadores universitarios, no fue un Movimiento de mayorías pero influyó el campo pedagógico.

Uno de las conclusiones de esta sección es que se trata de un ejercicio de memoria, donde el tiempo puede permitir ciertas evocaciones y nuevas interpretaciones, Es hoy que los protagonistas hablan de equivocaciones, que el decaimiento del MP no solo se le atribuye al decaimiento de la dirección sindical sino también a acontecimientos que surgieron en su interior y el contexto del MP como por ejemplo que se halla expandido y perdido su fuerza.

“Hay reelaboraciones que empiezan a hacer más colectivas. Estamos empezando a salir de una memoria individual para pasar a una memoria colectiva” (Barrantes, 2013, p6)

Oscar Saldarriaga interroga si la brecha entre maestros, dirigentes sindicales y universidades se mantiene se pregunta si la integración entre maestros, relacionados por preocupaciones comunes por efecto del MP, hoy tiende a desintegrarse

Quinto seminario taller

Fecha: 23 de marzo

Lugar: Sede Carmelitas

Esta sección se habló de los escritos que han elaborado algunos participantes.

Se inicio con el relato de la historia del grupo de Lenguaje de Bacatá, que surgió de la ADE y que aún hoy se mantiene, “a pesar de algunas relaciones problemáticas con el sindicato en sus veinticinco años de existencia. (Barrantes, 2013, p.6)

Dos maestras cuentan su experiencia (Rosenda Rodríguez Ana Cecilia Torres) una maestra que hace parte del grupo y es interpelada por otros que conocen parte de su historia y otra maestra que formo parte pero se retiro hace unos años.

Otro tópico que resulta interesante explorar son los cambios en la escuela. Se pregunta: ¿Por qué el grupo de lenguaje no trasciende la escuela? Si bien existen grupos de maestros, quizás no tantos como se desearía, ni con la consolidación del grupo de Bacatá, pero aún menos existen propuestas de escuelas consolidadas como el MP se propuso. (Barrantes, 2013, p.7)

A mi parecer esta afirmación que escribe Barrantes (2014) sobre la escuela en relación a los maestros vale la pena resaltarla: “La escuela, como institución que se transforma por virtud de sus maestros fue una esperanza depositada por el ideario del MP”. (p.7)

Sexto seminario taller

Fecha: 6 de abril

Lugar: Sede Carmelitas

Presentación de relatos de Gustavo Escobar como dirigente del CEID y como maestro de aula que vivió el MP, en sus planteamientos cuestiona por qué en el MP no se habla de la niñez, ni del fracaso escolar, ¿si el MP era sinónimo de pedagogía, por qué no transformo la educación colombiana?

Se refiere a la precariedad en la formación de los maestros siguiendo la tesis de Abel Rodríguez.

Escobar aporta la categoría maestro pedagogo para mostrar como en la construcción social el maestro desarrolla un accionar político-cultural y por tanto el papel del maestro intelectual en la sociedad hay que rescatarlo.

“Fernando Escobar afirma que es necesario hacer un trabajo de descolonizar el lenguaje que usamos: no debemos hablar del fracaso de la escuela, en tanto fracaso del maestro y del niño” (Barrantes, 2014, p.8).

Séptimo seminario taller

Fecha: 23 de marzo

Lugar: Sede Carmelitas

Diana Milena Peñuela investigadora y docente de la UPN es la invitada a esta sesión para hacer una presentación de su trabajo *MOVIMIENTO PEDAGÓGICO REALIDADES, RESISTENCIAS Y UTOPIÁS*, escrito con Víctor Manuel Rodríguez.

Esta investigadora explica que se trata de un trabajo documental apoyado por entrevistas a personas que vivieron el MP resalta como a partir del dialogo que pudo establecer con maestros de varias regiones le permitió caer en cuenta de la mirada centralista que se mantiene en lo relacionado con el MP.

Resalta que los diferentes grupos, eventos, publicaciones, instituciones que se sumaron y aportaron al MP citados en su trabajo de investigación en conjunto permitieron fluir al MP. Por tanto el MP es un reflejo de una corriente de pensamiento que venía construyéndose antes del congreso de 1.982.

Peñuela afirma que la mirada panorámica que obtuvo le permite señalar que el MP fue una construcción colectiva y de construcción de perspectiva política, pero al revisar los discursos que circularon le permite hacer la siguiente pregunta que deja abierta: si lo que ocurrió fue la politización de la pedagogía o la pedagogización de la política.

Octavo seminario taller

Fecha: 18 de mayo

Lugar: Sede Carmelitas

Este y el siguiente seminario son dirigidos por Ramsés Benjumea, quien explicó en qué consiste el Taller de Memoria, arte relacional y Movimiento Pedagógico.

Se refiere a la importancia de las estrategias que vinculen los sentidos como fuente de lo que entendemos como recuerdo, evocación y reconstrucción para la recuperación y creación de la memoria.

Se hace un ejercicio de evocación, con relación a la época de los ochenta, recordando la publicidad, la música, la literatura, las consignas. En esta sesión se genera un material intervenido por los maestros participantes, a partir de la estrategia de búsqueda de metáforas se empleo la máquina de pensar.

Noveno seminario taller

Fecha: 1 de junio

Lugar: Sede Carmelitas

Esta sesión constó de dos partes:

Una que consistió en expresar las reacciones, acuerdos, desacuerdos y relaciones posibles de cinco consignas del MP al pasarlas por la máquina de pensar.

La segunda fue algo más personal, tomando lo emocional como memoria, luego se empleo una metáfora espacial, una baldosa en el piso en la cual se articulan cuatro rectángulos, “en los cuales se escribía después de haber hecho una reflexión acerca del lugar en el tiempo que estaba dado de la siguiente manera: presente, pasado, futuro y presente utópico” (Barrantes, 2013, p.12).

Anexo #2: Agrupación de fragmentos por Ejes Temáticos

Énfasis en las iniciativas que ya adelantaban maestros de manera colectiva, antes de la proclamación del M.P.

Dinámicas de algunos maestros que anteceden el MP	Desde la voz del maestro	Anotaciones complementarias
<p>Formas de organización y colectivos.</p>	<p>La Comisión Pedagógica de la ADE fue la primera organización pedagógica de los sindicatos del magisterio...</p> <p>“Pero también y esto lo recuerda Martha Cárdenas que la Comisión Pedagógica ya existía antes del congreso del 82, existía y existía un órgano llamado Tribuna Pedagógica y desde ahí le propusieron a FECODE hacer un MP. (Barrantes, Enero26, 00:38)</p>	<p>La Comisión Pedagógica de la ADE instituida desde 1979 como primera organización pedagógica del magisterio.</p> <p>La ADE, existía antes del Congreso de Bucaramanga y desde Tribuna Pedagógica, propone a FECODE, hacer el MP.</p>
<p>Iniciativas y propuestas.</p>	<p>“La experiencia de Filo de Hambre sigue, en estos días se va a hacer un reconocimiento a Gloria Martín y a Víctor no sé qué, fueron dos profesores que han estado al frente de este proyecto en un trabajo con un padre, la relación con los sacerdotes y la teoría de la liberación este Movimiento Filo de Hambre es de los iconos del MP, y de alguna manera son los de esa bisagra que mencionaba Raúl en el MP desde la educación Popular”. (Fernando Rincón, Abril (3) 27:26)</p>	<p>Los maestros Gloria Martín y Víctor han estado al frente por muchos años de la experiencia de Filo de Hambre, experiencia iniciada en los setenta que es ícono del MP, desde la educación popular.</p>

<p>Innovación de los maestros Antes del MP</p>	<p>“Hay una cosa que me parece también es la falta de historia nuestra en qué sentido, yo me acuerdo por ahí empezando la década de los ochenta en una escuela por ejemplo en San Gil conocí unas maestras que estaban ya para ser pensionadas habían sido formadas en la escuela nueva pero esa era toda una maestra que tenía la fuerza de ser maestra a través de una expresión pedagógica que estaba funcionando y se estaba moviendo y que fue destruida, acabada fundamentalmente por la dictadura de Laureano Gómez y ese proceso conservador de ese momento entonces esa cosa no está en la cabeza de nadie, pero existió y vivió, tu también dijiste es clave y que el proceso de ser maestro pedagogo se vuelve problema, no es gratuito que todo ese legado se acabara por decreto y no quedara vestigio”...(César, Abril6(2) 01:03:50)</p> <p>el proceso de ser maestro pedagogo se vuelve problema porque un maestro pedagogo está pensando de verdad en el niño y en la niña con que está trabajando y eso genera una cantidad de cosas y que se sale de lo programado, no es gratuito que todo ese legado se acabara por decreto y no quedara vestigio”...(César, Abril6(2) 01:03:50)</p>	<p>Cesar narra que en los ochenta había una maestra en San Gil que estaba utilizando una expresión pedagógica construida a partir del conocimiento de sus estudiantes, era una propuesta que funcionaba pero luego fue destruida por la dictadura de Laureano Gómez. Según Cesar este legado se acaba con un decreto.</p> <p>El maestro Escobar introduce una nueva categoría denominada “EL MAESTRO PEDAGOGO”</p>

El MP, una idea propuesta por maestros al sindicato

<p>Critica a la política educativa</p>		
<p>Problematizaciones sobre la implementación de políticas.</p>	<p>“Una serie de acciones que se venían dando a nivel internacional frente a lo que era la educación en nuestro país, donde los educadores nos convertíamos en simples repetidores de currículos que venían, eso nos tenía bastante incómodos, de eso me vengo a acordar de la Misión Alemana, eso traían las cartillas y los programas perfectamente desarrollados para que nosotros fuéramos expertos lo aplicáramos y se lo aprendieran los estudiantes y la manera de evaluar era la cuenta de tal como nos lo enseñaron”. (Ubaté1, Omar Gutiérrez, 15:25). “</p>	<p>El maestro narra su incomodidad frente a las políticas implementadas en los ochenta.</p>
<p>Propuestas de maestros para la realización del MP</p>	<p>“Ustedes saben que yo también formé parte del Movimiento pedagógico, y lo primero que quiero decir yo, es que el MP cada vez me convenzo más, fueron los maestros y fueron dos fuerzas, una se llamó Nueva Escuela y otra se llamó CEPECS y después de un seminario que hubo de ciencias de investigadores y maestros...de cierta manera fueron fuertes porque lograron llegar a un congreso como el de Bucaramanga y allí poner la tesis del MP y comprometer a las directivas de FECODE para que eso sucediera...</p> <p>Pero yo digo que el MP fue idea de los maestros por esas razones”. (Escobar, Gustavo, Carnaval junio (2), 1:27)</p>	<p>Escobar reconoce que El MP fue idea de los maestros, fueron ellos quienes hacían parte de estas dos organizaciones, participaron en seminarios de ciencias previos al MP, y desde estas dos fuerzas CEPECS y Nueva Escuela, llevaron al congreso de Bucaramanga la tesis del MP y comprometieron a la dirigencia de FECODE.</p>

<p>Formas de organización.</p>	<p>La comisión pedagógica de la ADE... más aún, su organización contribuyó a esclarecer el sentido del Movimiento Pedagógico y la necesidad de tener organizaciones pedagógicas en las regiones</p> <p>“Esto lo recuerda Martha Cárdenas que la Comisión Pedagógica ya existía y existía un órgano llamado Tribuna Pedagógica y desde ahí le propusieron a FECODE hacer un MP.</p> <p>Ósea hay un grupo de maestros que están diciendo, no esto tiene que tener una proyección nacional, también está el grupo Pedagógico de Caldas, o sea hay un grupo de maestros que son pequeños, reducidos, que están diciendo a FECODE haga esto”. (Barrantes, Enero26, 00:38)</p> <p>“Los grupos de activistas presentaron a la XIII Asamblea de nuestro sindicato (SIMANA) 1981 sus inquietudes y propuestas plasmadas en dos ponencias que sirvieron de base a la discusión :</p> <p>La función social de la Educación y la política educativa oficial.</p>	<p>Estos autores proponen una reinterpretación sobre el origen del MP, no a partir de FECODE, sino de a partir de la historia de gestión y consolidación de diferentes grupos pedagógicos. Es decir proponen que fueron los Grupos Pedagógicos, principales gestores e impulsores del movimiento.</p> <p>La Comisión Pedagógica de la ADE, contribuye a partir de su propia experiencia a dotar de sentido el MP y propone desde Tribuna Pedagógica constituir organizaciones pedagógicas en las regiones.</p> <p>Los maestros proponen desde diferentes lugares a FECODE la realización del MP.</p> <p>Ante propuestas de los activistas del sindicato de Simaná en relación con temas como la función social de la educación, la política educativa oficial, lineamientos para una nueva educación en la XIII Asamblea Simaná, realizada en 1981, los maestros participaron en los debates que estas generaron, y propusieron la disposición de un centro pedagógico:</p>
---------------------------------------	--	---

➤ **Un llamado a la reinterpretación del MP a partir de los maestros como sus principales impulsores**

	<p>Han transcurrido veinte años de la aprobación y puesta en marcha de la propuesta de promover un Movimiento Pedagógico desde la organización gremial de los educadores colombianos, Fecode. Proponemos hacer una reinterpretación de dicho proceso a partir de la historia de gestión y consolidación de diferentes grupos pedagógicos, principales gestores e impulsores del movimiento. Estos grupos fueron apoyados por equipos de investigadores, profesionales de organizaciones no gubernamentales y directivas de organizaciones gremiales. (Cárdenas y Rojas, 2002, p. 231)</p>	<p>Los maestros proponen hacer una reinterpretación de dicho proceso a partir de la historia de gestión y consolidación de diferentes grupos pedagógicos, principales gestores e impulsores del movimiento</p>
<p>Iniciativas de los maestros</p>		
	<p>“Arcesio Zapata murió el año pasado, fue fundador de la Expedición de Caldas, yo me acuerdo mucho de Arcesio, en ese tiempo la última reunión más o menos habían 500 maestros Con él recorrimos a pie el viejo Caldas, visitábamos a los maestros”. (Omar Gutiérrez, Oct. 2 9:48)</p>	<p>Arcesio Zapata fue maestro de Rio Sucio Caldas, Omar Gutiérrez afirma que él fue el fundador de la Expedición Caldas, que realizaba recorridos el norte de departamento de Caldas</p> <p>La Escuela Popular Claretiana, también se sumó al MP con una propuesta de transformación educativa como un aporte, señalan que existen muchas propuestas desde diferentes lugares.</p>

		<p>Rosa Elena Rodríguez, maestra de primaria y participante de la comisión pedagógica de la ADE, plantea que los maestros deben pensar y hacer otra escuela, esto significa correr riesgos, pero el MP puede ser el impulso para lograrlo.</p> <p>Los maestros en su inicio empezaron con el estudio y reflexión sobre la renovación curricular y su relación con la educación y su quehacer. En los grupos de base de los maestros se empezaron a movilizar iniciativas en torno al rescate social de la escuela y del maestro.</p>
<p>Debate sobre la presencia del maestro en la revista Educación y Cultura.</p>		<p>Desde 1984 se publica la revista Educación y Cultura como órgano del MP y como bandera del maestro, según Echeverri.</p> <p>Pero sucede que en esta revista no se refleja el pensar del maestro, sino lo que se piensa de él. Ya que la mayoría de las reflexiones y análisis no son de los maestros.</p>
<p>Participación de los maestros en Seminarios y foros.</p>		<p>Seminarios de formación realizados el segundo semestre de 1985 y el primero de 1986.</p> <p>En Cauca, en agosto de 1985 se realizó seminario taller sobre Renovación Curricular,</p>

		<p>en el cual participaron 100 educadores.</p> <p>En Popayán (1985) con la participación de 120 educadores. Primer Seminario Taller sobre Recreación y Educación Artística.</p> <p>En diciembre de 1985 se hizo el Primer Seminario Municipal sobre el Movimiento Pedagógico el Primer Seminario Municipal sobre el Movimiento Pedagógico.</p> <p>Huila 1985 en el Seminario taller Nueva Pedagogía y Políticas Educativas participaron durante un semestre 50 educadores.</p> <p>En Valle del Cauca se realizó el Primer Foro Pedagógico de maestros de Práctica Docente que conto con la participación de maestros de primaria y secundaria.</p> <p>Los maestros participan en foros sobre el Movimiento Pedagógico y la Reforma Curricular.</p>
--	--	--

		<p>En Antioquia se realizo seminario sobre el MP.</p> <p>En el Huila se realizaron seminarios sobre La Renovación Curricular y El Movimiento Pedagógico que contaron con la participación de maestros de escuelas y colegios de diferentes municipios.</p>
	<p>El Congreso ha sido posible, y su resultado exitoso, gracias al entusiasta y abnegado esfuerzo de miles de maestros de toas las regiones del país, a la dedicación y tesonera labor de los capítulos regionales del CEID, del comité de organización del Congreso y del Comité Ejecutivo de la Federación; la acogida y apoyo brindados por las facultades de educación, así como por diversas instituciones oficiales y centros de investigación cultural y popular.</p>	<p>En la presentación del Congreso Pedagógico 1987 se reconoce el gran aporte de los maestros.</p>

Necesidad de una narrativa que reconozca los aportes de las regiones al

MP

<p>Maestros de las regiones como soporte del MP</p>	<p>Yo lo he visto y lo he vivido ¿Qué si hubo una élite que dirigió el MP? Esa misma élite desconoce que hay un trabajo de regiones, en este mismo momento hemos estado intentando recuperar los trabajos que por ejemplo se hicieron en los Santanderes, en el norte, en el Putumayo, en el Huila, bien interesantes en todas las regiones, uno diría por eso luego fue el trabajo de la Expedición Pedagógica Nacional. (Marcela, Abril (3) 11:39)</p>	<p>Marcela afirma que existió una élite que dirigió el MP y que desconoció el trabajo de las regiones.</p> <p>El Congreso de 1987 fue posible al esfuerzo y labor de miles de maestros de todas las regiones.</p> <p>Los maestros participaron en seminarios, foros, talleres, en las Asambleas Pedagógicas.</p> <p>Las experiencias regionales tienen una propia dinámica y diversidad.</p>
<p>Transformaciones desde la escuela</p>	<p>Yo pienso desde mi visión las transformaciones vino desde las regiones pero más desde los maestros que estudiaban en las aulas que transformaban en los actos más que en las propuestas pedagógicas, .(Cesar Zabala Abril6(2) 19:14)</p>	<p>Cesar afirma que las transformaciones del MP, se reflejaban más en el aula y en los actos que en las propuestas pedagógicas.</p>
<p>Día pedagógico organizado por maestros</p>		<p>Bogotá desarrollo los martes pedagógicos donde se mostraron tres experiencias de innovación pedagógica.</p> <p>El día pedagógico</p>

		<p>desarrollado en las escuelas.</p> <p>Córdoba: Realización de los “Viernes Pedagógicos en los cuales se ha discutido sobre los fines del Movimiento Pedagógico y la Educación.</p>
<p>Encuentros entre maestros y sindicalismo.</p>	<p>“Como maestro participo en el sindicato porque es una institución donde puedo expresar inquietudes como problemas de salarios, nivel de vida y asuntos de la pedagogía que yo siempre he perseguido o me persigue ella a mí. Se propone allí tener un espacio para retomar la palabra en torno al oficio y escuchar los criterios de los maestros; este Movimiento Pedagógico está en un proceso muy interesante donde el maestro puede retomar en serio su profesión , en la apertura de un espacio de inquietud pedagógica social de reflexión cultural”(Escobar 1985, p. 20)</p> <p>Yo no quiero dejar el magisterio. Es una labor que me ayuda mucho, que me enriquece y por la cual efectuamos un buen quehacer social. De pronto llega la monotonía, y la tengo que asumir, pero se debe perseguir la dinámica y el compromiso para trascender este escollo... de que hay que luchar no solo por el salario de este mes sino por una mejor calidad de la Educación.</p> <p>Me cruzo con personas de la ADE y FECODE que empiezan a invitarlo a uno a muchos grupos, me llama mucho la atención ese hacer pedagógico me encuentro con varios grupos redes que es lo</p>	<p>Escobar narra que él considera que en el sindicato ha tenido un espacio para retomar la palabra y para escuchar a otros maestros.</p> <p>La causa de lucha se amplía a la calidad de la Educación.</p> <p>El Congreso de 1987, como espacio de diálogo entre maestros y con otros sectores.</p> <p>La Comisión séptima señala que los maestros deben exigir el reconocimiento de sus propuestas pedagógicas.</p>

	<p>que me llama la atención mucho que la red del lenguaje, que el anillo matemático y a pertenecer a esas redes(Torres, Ana Cecilia, marzo 9 (2) 1:03:28)</p>	<p>Miembros de la ADE y FECODE, hacen campañas para invitar a los maestros a diversos grupos y redes.</p>
<p>Fortalecimiento de un colectivo</p>	<p>Pero también encuentra uno maestros que están jalonando este proceso, y se siente uno acompañado”.(Escobar, 1985. 20)</p> <p>Yo no puedo armar un currículo de lo que yo creo y de lo que hay en unos libros, sino que tengo que empezar a recorrer el espacio, el mundo pero no solamente empezar a recorrer el mundo, sino en espacios como estos con otros maestros, colegas que me cuenten de sus experiencias, que me digan sus experiencias. Recorrer espacios como estos, donde me encuentro con otros maestros que me cuentan de sus experiencias, era armar unos currículos ajustados a unas necesidades y a unos contextos. (Ubaté1, Omar Gutiérrez, 15:25).</p>	<p>Que el maestro sienta que sus pares lo acompañan tiene un fuerte impacto e impulsa a los maestros a continuar.</p> <p>Es precisamente ese encuentro con colegas, como lo expresa Omar lo que permite hacer unos aportes más provechosos que un trabajo individual o solo con libros.</p>
	<p>“Nos empezamos a reunir como 10 en varias casas para hablar de pedagogía, resulta que a alguien se le ocurrió que debíamos fundamentar ya teóricamente lo que hablábamos y nos pusimos a leer de Pedagogía , cuando nos pusimos la cita llegamos de a 12 o 15, entre estos estábamos Raúl, Henry y yo.(Ángela Carnaval junio(2) 04:40)</p> <p>“Buscamos que el Carnaval estuviera en contraposición del halloween... Recuerdo esa</p>	<p>Los maestros se reúnen para hablar de pedagogía.</p>

	<p>reunión que abrió la inquietud pedagógica y empezamos a armar grupo por todo, uno va buscando pares, había camadería, nos encontrábamos varios compañeros: Henry, Raúl, Ana Lucia, uno fue creciendo alrededor como dice Mónica”. (Marina, Ubaté 3,26:30)</p> <p>“Cada vez que me encuentro con la gente de Gachantivá los que eran supuestamente mis enemigos, cada vez que nos encontramos hay construcción, hay desarrollo.” Pero estos fuertes y necesarios debates son equilibrados por la camadería, por el afecto que incluso se evidencian al escuchar a los maestros que hacen parte de estos conversatorios que se grabaron. Un vínculo muy fuerte que logra Fueron más o menos unas quinientas escuelas hechas, y hay quedaron y ahí están, una de las redes con las que yo todavía me muevo es con la gente de Gachantivá”. (César Torres, Abril (3) 55:26)</p> <p>“Durante veinte años reuniéndonos, nos convoca el discutir, el tener pares, el ver la pedagogía y hoy la mayoría estamos pensionados”. (Lionor Rodríguez Abril (3) 53:21)</p>	<p>La inquietud pedagógica sumada a la colectividad, logra resultados tan importantes como el carnaval Sur oriental.</p> <p>Incluso Cesar narra como con el tiempo puede ver los encuentros como posibilidad de construcción, pese a las diferencias y a la oposición que para él, en su momento eran una especie de enemigos.</p> <p>Después de veinte años el trabajo colectivo sigue convocando a los maestros.</p>
--	---	--

El MP institucional visto como un discurso sobre los maestros, que aportó pero no se ve suficiente, en relación con los intereses de comprensión y transformación de las prácticas.

	<p>Yo me voy a atrever a caracterizarla, la estrategia de Fecode, ustedes saben que todo Movimiento tiene una estrategia nos enseñaron los militares, esa estrategia haber Fernando si me ayudan, como un grupo de intelectuales como la Universidad Nacional Grupo Federicci con un sindicato de prestancia nacional dice que Fecode encara una lucha política por el maestro.</p> <p>Yo entiendo que al asumirlo Fecode con una intelectualidad de las Universidades con el cuerpo de maestros porque eso es un mandato para toda una organización gremial y con maestros que se llaman pedagogos y pedagogas, deciden encarar una lucha desigual, muy desigual me parece a mí. (Escobar Abril6 (1)25:34). 9(1)</p> <p>Hubo respuestas en un momento el magisterio respondió de una manera salieron unos liderazgos, los profesores de las universidades se acercaron a FECODE, nosotros tuvimos relación con los maestros universitarios, (Barrantes marzo 01:02:36)</p> <p>Un Movimiento que puso a conversar a los intelectuales a los sindicalistas y a los maestros en igualdad.(Ubaté 3 Araceli de Tezanos 35:02)</p>	<p>Escobar describe la estrategia de FECODE en su lucha política por el maestro.</p> <p>Barrantes señala un momento particular en el que diferentes actores, confluyen de diferente forma en el MP.</p> <p>Según Araceli de Tezanos, el Movimiento puso a conversar a los actores en igualdad.</p>
	La conversión del maestro en un	

	<p>peregrino de su saber. La mejor prueba de esto es que en Colombia no existen academias de Pedagogía que les permitan a los maestros encontrarse tú a tú con los otros intelectuales. Martínez, 1987, p. 75</p> <p>En muchas facultades de educación el MP no tiene presencia.(Barrantes, oct. 1,15:40</p> <p>Y una de las corrientes del MP fue de un profesor de la Universidad del Valle en la Normal de Guacarí donde trabajaba mi cuñado y mi hermana vive allí y allí con los maestros de la Normal había un desencuentro entre el investigador que quería mirar cuales en las practicas pedagógicas de esa institución tan importante como lo es una Normal no?... algunas cosas de ese desencuentro pero en todo caso aparecieron los libros de Mario Díaz de sus colegas y apareció algo que a mí siempre me ha llamado la atención es su concepción de Bernstein de Mario Díaz, de ese equipo que pensó la Pedagogía, pregunta por allá en uno de los libros de Mario Díaz ¿qué es la Pedagogía? Según los planteamientos de los sociólogos, encuentro una mirada de la pedagogía desde el Poder. (Escobar Abril6(1)07:OO)</p> <p>Teníamos muchas limitaciones culturales: 1- lo que llamaron Olga Lucia Zuluaga y Abel Rodríguez lo replico en un discurso del Congreso del MP ese extrañamiento de la pedagogía en los maestros sí.</p> <p>Éramos escuelas de formación en las universidades que aunque muy dinámicas y con muchos</p>	<p>Oscar Saldarriaga hace un rememoramiento de una ligereza cometida hacia los maestros en un encuentro en Cali en 1987, un error que él reconoce en una de las grabaciones y hace unas reflexiones muy dicientes y que también manifiestan dolor por este error cometido por él y otro compañero que en ese momento se desempeñaban como monitores asistentes de Olga Lucia Zuluaga.</p> <p>Barrantes señala una diferencia muy importante entre el discurso de maestros universitarios Y maestro pedagogo</p>
--	--	---

	<p>trabajos interesantes ¿no? Fenomenales en el transcurrir del... No nos enseñaron a ver la psicopedagogía ¿cierto que no? (varias voces contestan no), uno la viene a ver cuando esta viejo ya. (Gustavo, Abril6(2)49:5 1)</p> <p>El primer acto de memoria que tengo que hacer es una confesión pública, después de como 25 años, esto lo hago no porque tuviera notas preparadas para una conferencia sino para mostrar evidencias de una bestialidad que cometimos y a partir de esta reflexión mi condición humana rememoramiento físico como humano personal del Movimiento lo remito a ese problema de que tan presente ¿estuvimos los profesores universitarios en el MP en términos, de si seguimos siendo los tiranos que proporcionamos las teorías y seguimos trabajando con los maestros como nuestros objetivos de investigación en el fondo? Esa es como la pregunta que me da dolor ahora esta es la ocasión para volverse a preguntar fuera del calor del Movimiento, que también es una ventaja, las cosas con el corazón un poquito más frio es también parte del Movimiento, para contarles que cuando estaba de aprendiz de Olga Lucia, monitor, asistente de investigación, después pasaron más cosas. Hicimos un taller un encuentro de MP en Cali un fin de semana encerrados haciendo ejercicios espirituales pedagógicos... pero fuimos viendo las caras de los maestros decir más o menos es que nos pasamos el resto de la vida tratando de resolver el</p>	
--	---	--

	<p>sentimiento de dolor que nos dio descubrir que esta propuesta había fracasado porque lo que habíamos logrado era deprimir a los maestros, más que deprimir incluso insultarlos o sea decirles que sus escuelas son prisiones y que por lo tanto ellos serian carceleros y que sus chicos serian más o menos potenciales delincuentes y que la relación que ellos tenían con los chicos era de encierro y corrección, (Saldarriaga Marzo 9 20:23)</p> <p>Es mi punto de vista sí, porque en la academia y en la ciencia se trata de ser axiomáticos, o sea ir a buscar unos principios que son sobre los cuales se escribe el edificio argumental de una teoría y una herramienta que ellos siempre usan es la axiomática, es decir colocar unos principios que se convierten como inamovibles y cumplir con esas reglas dentro de una teoría es lo que hace que uno esté dentro de esa teoría y si no cumple esas reglas, pues no está allí sí, y repasando los discursos de Mockus y del grupo Federicci en la Revista Educación y Cultura uno encuentra esa manera de actuar, ellos colocaron como una regla que lo consideraban un axioma el hecho de no discutir la calidad de la educación como una necesidad y dice textualmente y no lo dice en cualquier documento , lo dice en Fundamentos del MP , revista #2 (Barrantes, Abril (3) 00:34)</p> <p>Esto del maestro Pedagogo quiere decir una preocupación no</p>	
--	---	--

	<p>por cualquier cosa tampoco por cualquier teoría por cualquier epistemología, es porque está centrado en lo que nos preocupa a los maestros que no necesariamente es lo que preocupa a los teóricos a los académicos</p> <p>Y fíjese que así no habla Oscar Saldarriaga, así no habla Olga Lucia tenemos dos lenguajes y dos preocupaciones lo que sí me parece es que antes del MP la pobreza para hablar de lo que hacíamos y de la escuela era realmente grave o sea sin MP era muy difícil relacionarnos con nuestro oficio se hablaba de otras cosas no de lo que hacíamos, el MP si nos dio unas herramientas y un lenguaje para hablar para comprender para descifrar lo que hacíamos, lo que hacemos los maestros pero ahí mismo está el engaño, bueno podría decirlo así mejor, una cosa ilusoria de que ese lenguaje que apareció que es el de los grupos académicos nos ayuda a entendernos totalmente eso es lo que no es cierto o sea nos ayudo a unas cosas pero ni ellos pueden hablar por nosotros ni nosotros con el lenguaje de ellos podemos dar cuenta por completo de la escuela , se necesita construir otros puentes otros lenguajes o también se puede decir de otra manera se necesita que se legitimen otros discursos ¿sí? O sea que tengan el mismo valor como los que tienen los de la Academia cuando nosotros hablamos de nuestros alumnos y de los botones grandes que dibujaba una alumna y de los zapatos que llevaba un estudiante esa manera de hablar de la escuela nos sirve en la informalidad, pero uno lo va a</p>	
--	---	--

	<p>subir a la formalidad y entonces ya no vale, ya no vale no, ya no vale no, no tiene la legitimidad que tienen otros lenguajes, hay un aporte de esos grupos académicos por su aporte parcial y la ilusión que teníamos era que ese era el lenguaje para hablar de pedagogía...</p> <p>Pero uno también puede decir que hubo un extrañamiento de la Escuela y por parte de los pedagogos, si ellos dicen que hay un extrañamiento a la pedagogía que estamos distantes y ellos están cercanos, también podemos decir exactamente lo contrario que los pedagogos son extraños a la escuela, el MP ayudo más a acercar a los maestros a la Pedagogía que a los pedagogos a la escuela. (Barrantes,Abril6(2)56:</p>	
<p>Los maestros sugieren que es necesaria la construcción de un nuevo lenguaje.</p>	<p>“Si no recuperamos la palabra del maestro desde la pedagogía”. (César, Abril6(2) 01:03:50) “Ese momento tan duro que lo regional empieza una dinámica que nunca llega al centro. (Se escucha a Gustavo Escobar que dice: si me parece que la historia de Colombia es la historia del Centro y lo único que pasa es aquí, y el resto no existe”. (César, Abril6(2) 11:58)</p> <p>“Pero es que realmente si uno le abre el oído a la historia de los maestros de los investigadores a la misma administración pública, lo que se dio en las regiones pudo ser incluso mejor de lo que nosotros reconocemos como MP”.(Gustavo,Abril6(2)12:01)</p>	<p>Los maestros reconocen que deben recuperar la voz desde la pedagogía. Según Cesar en el MP se ha hablado sobre la historia del centro, pero según Escobar, si se logrará escucha la voz de los maestros de las regiones lo que se reconoce como MP pudo ser mejor en las regiones.</p>

¿Maestros que hicieron Movimiento sin vincularse a “lo institucional” del

M.P: un Movimiento Paralelo?

	<p>Soy Irma Toro Castaño estoy vinculada desde el 74 al magisterio y producto del Movimiento paralelo al MP y digo paralelo porque en su momento la construcción y el imaginario construido sobre el MP, era puramente sindical al cual rechazaba rotundamente en su momento con un grupo de maestros queríamos alrededor de algo que cogía fuerza que era la Tecnología educativa que aparecía pues con todas esas herramientas para enriquecer los ambientes, éramos reacios a esto, pensábamos que la escuela antes tenía que haber un desarrollo del pensamiento tecnológico antes que los cacharros y demás, por esa razón nuestro grupo se configuro como el grupo que trabajaba esa línea sobre esa línea como conseguir innovación y transformación en el pensamiento tecnológico; es así como alrededor de ello nos formamos, asistimos a seminarios, configuramos los equipos de maestros de base de los grupos de informática, luego configuramos grupos o redes patrocinados por el Instituto IPEC (Instituto de Ciencia y Tecnología),</p> <p>Además Arturo Escobar en su estudio sobre escuelas rurales plantea que hubo un</p>	<p>Un grupo de maestros se organizan en torno como conseguir innovación y transformación en el pensamiento tecnológico.</p> <p>Cesar Zabala cita a Arturo Escobar quien coincide en hablar de</p>
--	---	---

	<p>movimiento paralelo al MP que tiene que ver con la educación o las fuentes de la educación en la práctica.(Abril6(2) Cesar Zabala19:14)</p> <p>Una cosa fue la televisión educativa y otra cosa fue la radio educativa, yo trabaje ahí desde el 75 hasta el 81, pero ese proyecto lo siguieron haciendo otros y hasta el 2005 hubo evidencia, hubo gente que vino a ver como lo hacíamos y lo llevaron a otros países. Nosotros no estábamos en la Fecode, sabíamos partecitas de de lo que hacían, nunca íbamos porque siempre estábamos inmersos en producir material en ver como hacíamos esos programas. Dictábamos clase a través de la radio, pero nosotros hacíamos el material para que otros lo repitieran porque los locutores que pasaban eso eran locutores, nosotros le contábamos todo el cuento y le dábamos el material, o sea les hacíamos los fascículos y les decíamos el discurso después ya volvimos a los colegios..</p> <p>Veíamos lo que hacia la Fecode pero no participamos en eso, de pronto nos alimentamos de algunas cosas del MP, yo creo que muchos maestros de ese tiempo producíamos muchos estábamos comprometidos pero no nos matriculábamos en el MP, en esa época nos reuníamos, nos hacíamos las criticas, nos alimentábamos de algunas cosas, pero de pronto no seguíamos las consignas tal</p>	<p>un Movimiento paralelo al MP.</p> <p>Los maestros dictaban clase a través de la radio, Rosalba de Beltrán afirma que ellos no estaban en la FECODE, sabían algunas cosas del sindicato, leían y analizaban algunos documentos publicados, por ejemplo del anillo de matemáticas pero trabajaban aparte. Hacían el guion de la clase para los locutores</p>
--	--	---

	<p>cual, sino que la mirábamos de otro ángulo, leía algunas veces leí lo del anillo de matemáticas unas veces estábamos de acuerdo otras no, decíamos no nos estábamos trabajando en el guion de una clase no teníamos que inventar, nos imaginábamos ese momento de matemáticas cada uno en su estilo, un locutor que fue muy conocido que casi que contaba, uno decía Uy don Fernando como interpreto de bien, decíamos: “Allá ese estudiante que esta distraído, no, nosotros escribíamos unas frases para que el dijera en medio de la clase en paréntesis él decía por ejemplo “allá ese estudiante que está mordiendo el borrador, y la gente nos escribía, porque la gente nos escribía y contribuía y oiga “como ustedes sabían que no estaba atendiendo (risas). Iban a buscar a Fernando y Don Fernando era locutor, decían venimos a buscar a don Fernando, porque don Fernando si sabe entonces él decía: miren estos son los que me hacen mi trabajo, yo les leo y les interpreto en la radio” (Rosalba de Beltrán, marzo 9 (2) 28:57).</p>	
--	--	--

Aportes del MP a los maestros

	Desde la voz del maestro	Anotaciones complementarias
reconocimiento del Maestro como sujeto de poder, como	“Se habla del poder que tiene	El MP hizo que el maestro se reconociera

<p>sujeto de política</p>	<p>tres patas</p> <p>1. Los maestros como sujetos de la pedagogía, del saber pedagógico, el MP hizo que el maestro dijera: ¡oiga miércoles, soy maestro!</p> <p>2. Los maestros como sujetos de política: Ah somos sujetos de política, tenemos poder y ahí empezaron a elegir los maestros.</p> <p>3. Como trabajadores de la cultura, actores y trabajadores de la cultura dentro de la cual está la Educación.</p> <p>Creo que estos planteamientos siguen vigentes, solo que desde dónde es que los pensamos, como sujetos de la pedagogía los seguimos pensando desde la enseñanza, quizás como sujetos de la política lo seguimos pensando desde las instancias de los sindicatos y después como concejales y eso no está mal, pero no es suficiente una mirada desde la institución y como trabajadores de la cultura y la educación, nosotros no hemos podido reconocer la diversidad que expresa la cultura, seguimos homogeneizando”. (Fernando Rincón, Abril (3) 43:00)</p> <p>“Nosotros debemos empujar el Movimiento y de ahí lo importante, el cambio se hace con nosotros, somos los maestros desde nuestro hacer, en nuestra condición de maestros, los que debemos iniciar la conversación con los otros profesionales, con las</p>	<p>como sujeto de Pedagogía.</p> <p>Se reconociera como sujeto de política.</p> <p>Se reconociera como actor y trabajador de la cultura.</p> <p>Fernando Rincón dice que a pesar de reconocimiento es necesario replantearse desde donde se piensa al maestro. Ya que se puede seguir pensando al maestro desde la enseñanza.</p>
---------------------------	--	---

	<p>otras disciplinas...</p> <p>Somos los maestros los que debemos tener la palabra.(Ángela, Ubaté 3) 45:16)</p> <p>El acercamiento crítico y reflexivo a la práctica cotidiana ha permitido construir una nueva imagen e identidad, valorar su experiencia y el saber de los otros y fundamentalmente empezar a asumir una posición crítica frente a la escuela como institución social. (Cubillos, 1987, p.116)</p>	
<p>EL MP hace parte del proyecto de vida de los maestros.</p>	<p>“Una serie de preguntas que a nosotros mismos nos ha sorprendido, nosotros que hemos vivido el MP, que nos configura el MP, a algunos de nosotros constituyo nuestra vida”. (Barrantes 14:18 oct. 1)</p> <p>“los que hablamos desde el MP es decir que los que consideramos que nos ayudo, que nos beneficio, que nos formo, que nos salvo, es que yo no tengo otra expresión para esto, personal a mi me salvo para mí el magisterio nunca fue una cosa aburrida nunca me dio tedio eso para mí fue una cosa espectacular muy interesante, y eso fue gracias porque había un escenario de discusiones, foros” (01:02:36 Barrantes marzo 9(1))</p>	<p>El MP configura a los maestros. El MP hace parte del proyecto de vida, de los maestros.</p> <p>Para Barrantes lo espectacular del MP es que los benefició, los formo, lo más interesante es que había un escenario de discusiones y foros.</p>

<p>Posibilita que los maestros se piensen a sí mismos</p>	<p>“Lo que el MP descubrió, era otras formas y más ricas de pensarlo y de hacer su oficio, descubrir los maestros interesantes, los que hacían su oficio en el campo, en el río, en la selva, el MP lo que hace es descubrir la huella de los maestros de las interacciones con otras culturas o con otros saberes. Enriquecer el imaginario de Felicidad, enriquecer el imaginario de descentración superar las simplezas y estrecheces con que los maestros somos vistos desde el estado y supera estas estrecheces y buscar otras formas de representarnos”. (Omar Gutiérrez, oct. 2, 15:25)</p> <p>“El MP delineó un horizonte y podemos decir que fue su característica esencial. Nos ubico a los maestros en perspectiva de construcción, de “hacedores de la cultura”, nos dio el título de “intelectuales de la educación”, nos proporcionó una identidad que en su momento no poseíamos, nos proyectó hacia un futuro promisorio de cambio social y político, en fin, nos comprometió, como ningún otro escenario lo hizo, con la pedagogía y la educación . Nos dejó claro que tenemos un saber propio, en tanto maestro, y nos puso la tarea de reconocernos en él dándonos posibilidades para construirlo...</p> <p>Propicio trabajo colectivo y</p>	<p>El MP posibilitó ver la huella de otros maestros en interacciones con otras culturas y saberes para pensarse a sí mismo, superando las estrecheces con las que son mirados.</p> <p>El MP, según Barrantes como un escenario que trazó un horizonte en el que le dio un lugar al maestro como hacedor de Cultura, intelectual de la educación, y proporcionó una identidad que antes el maestro no tenía. Un movimiento los enfocó en ideales de cambio social y los comprometió con la pedagogía y la educación.</p> <p>Favoreció el trabajo</p>
--	--	---

	<p>nos relaciono con dignidad con otros actores de la educación...</p> <p>En consecuencia, el gremio del magisterio ganó un status, insertándonos en las decisiones que van más allá de las reivindicaciones propiamente gremiales. Aún hoy existen comisiones surgidas en la década de los años 80 y proyectos de maestros nacidos en la primera década del MP. Las redes de maestros son efectos de la proclama del MP y muchos maestros le debemos nuestro desarrollo profesional al impulso dado por la fuerza de su ideario”.(Barrantes, 2014, p. 26)</p>	<p>colectivo</p> <p>Le dio al magisterio status.</p> <p>Aun hoy, se mantienen comisiones de los ochenta y proyectos de maestros que se sostienen por un ideario, que proclamo el MP.</p>
<p>Impacta las prácticas pedagógicas de los maestros.</p>	<p>“Esto tiene unas implicaciones bien importantes y es que el MP, nos permite visibilizar el mundo de otra manera, hacer nuestras prácticas de otra manera, pensar la educación de otra manera, creo que en ese momento coyuntural, esta fue la forma como yo me acercamiento a la pedagogía, pero hay otros que lo hicieron de otra manera, que lo vivieron de otra manera el MP, por ejemplo de lo que la profesora Isabel nos ha contado de Vichada, a mi me gustaría detener esos espacios reconocer esas otras poblaciones, de los indígenas de las negritudes. Así lo viví. “(Ubaté1,Omar Gutiérrez, 15:25)</p> <p>“A mí me enseñó el grupo pedagógico, porque yo le di un vuelco total a mi forma de ser</p>	<p>El MP permite otra mirada sobre las prácticas, la educación y además conocer la experiencia y mirada de otros maestros desde diferentes espacios.</p> <p>El MP permite hacer las prácticas</p>

	<p>maestra, cuando aprendí que había que mirar al niño más sucio, al niño que no aprendía, a ver porque era que no aprendía y les traigo en mi corazón esto, en mi experiencia en la selva fue muy hermosa, (Isabel, Ubaté 1, 22:04)</p> <p>“Ahí yo haría una combinación porque me parece que es, de pronto importante aquí, que evidentemente dentro del proyecto que yo hago fuera del aula también lo hago adentro. Estamos hablándole experiencias ustedes vean que no solamente, también las experiencias fuera del aula sean por ahora, vamos a tirarnos al afuera, si no también yo como maestro, porque muchas veces también excúsenme esta redundancia salir afuera no es tan fácil. ¿Qué tanto también el MP nos permite a nosotros movernos en nuestras acciones pedagógicamente de otras maneras que sean significativos para esos niños y niñas en el proceso de aprendizaje? Yo creo que eso es, eso ha sido en mi caso lo interesante, yo puedo trabajar en una institución con mucha plata, con muchos aparatos tecnológicos pero como tú lo decías hace un momentico no estoy como interesado en cambiar en esos niños esas maneras de hacer las cosas o de aprender creo que nada que ver entonces en ese sentido esta lo importante del MP como nosotros como maestros hagamos diferentes las cosas” (Nelson, Ubaté 1, 44:48)</p>	<p>pedagógicas de otra manera, a partir del auto reflexión de los maestros.</p> <p>. El maestro Vicente cuestiona ¿Qué tanto también el MP permite a los maestros moverse en las acciones pedagógicamente de otras maneras que sean significativos?, habla de su experiencia de un movimiento fuera y dentro del aula.</p> <p>El MP dejó una huella en los maestros en ejercicio como en los</p>
--	---	--

	<p>“Los maestros que iniciamos en el 82 todo este proceso de alguna forma uno anda por la vida y ve una experiencia y detrás de esa experiencia hay alguien del MP. Hay otros maestros que no conocían ni saben de eso, pero hacen cosas interesantes ya uno hace esas connotaciones, caracteriza una experiencia y puede mirar de otra forma”. (Rosenda Rodríguez Abril (3) 51:29)</p> <p>El grupo del Lenguaje lleva 30 años y todavía está, no con las mismas personas, porque vamos cambiando ahora nos reunimos cada mes a pesar de que antes nos reuníamos todos los sábados, durante veinte años reuniéndonos, nos convoca el discutir, el tener pares, el ver la pedagogía y hoy la mayoría estamos pensionados, hacemos publicaciones, nos sigue interesando la formación de los maestros vamos a publicar el género discursivo para los maestros, seguimos estamos aquí, porque somos maestros y uno no puede abandonar porque eso esa parte de su proyecto de vida. (Rodríguez Rosenda, Abril (3) 53:21)</p>	<p>maestros que se formaban en los ochenta. El MP como un hecho histórico-pedagógico trascendental en la construcción de la vida del maestro.</p> <p>Esta Maestra es una maestra inquieta y que a la vez se interesa por lo que hacen los dos maestros.</p> <p>Esta maestra que se traslado a la Escuela popular Claretiana, reconoce que su práctica Pedagógica y su formación se optimizaron.</p> <p>El MP impacta la práctica pedagógica del maestro ya que implementa y muestra experiencias pero también hace que cambie su mirada, que pueda hacer otro tipo de connotaciones y caracterizar experiencias pedagógicas.</p> <p>El grupo de Lenguaje a pesar del paso de los años, continúa con sus reuniones porque como lo narra Rosenda es parte del proyecto de vida de estos maestros, los convoca el discutir, el tener pares, el ver la pedagogía, el hacer publicaciones.</p>
<p>Posibilita un ambiente para que el maestro se desborde</p>	<p>Había una efervescencia, asambleas de maestros periódicos, un ambiente que se formó, se generaba espacios de encuentro de</p>	<p>Rosita explica que ese carácter formativo del movimiento fue por un ambiente de Efervescencia de</p>

	<p>discusión.(Rosita, Ubaté 3, 34:05)</p> <p>“Me cruzo con personas de la ADE y FECODE que empiezan a invitarlo a uno a muchos grupos, (Torres, Ana Cecilia, marzo 9 (2) 1:03:28)</p>	<p>encuentro y de discusión.</p> <p>Integrantes de la ADE y FECODE invitan a muchos grupos, y se encuentra con muchos maestros pertenecientes a diversos grupos, que hacen investigación, y experiencias pedagógicas atrayentes.</p>
--	---	--

Crisis del MP

<p>Dificultades de la organización centralizada del MP en los 80</p>	<p>Cuando se dice MP no es solamente gremial también tiene que plantearse desde su saber, la identificación y dignificación del maestro y la Pedagogía y hay una discusión de reapertura de las revistas y todavía la vivimos permanentemente, la discusión sobre si el maestro es pedagogo, es político o qué diablos hace, ese es todo el cuestionamiento sobre el que ha girado un buen tiempo la discusión del MP. (Marcela, Abril (3) 10:48)</p>	<p>Según Jaime Dussán Calderón quienes propusieron la idea del MP en el congreso de Bucaramanga fue él y del grupo “Nueva Escuela”</p>
	<p>del CEID del cual está aquí Fernando, él era representante del CEID Nacional, FECODE le dijo no usted va a hablar con el ministerio usted está proponiendo evaluación automática y eso esas cosas y eso es de sindicalista; (Escobar Gustavo, marzo 9 55:48)</p> <p>¿Entonces mi reclamo al MP cuál es? Desde que era la institucionalidad parece ser que no desarrollo todo lo que hubiéramos podido(Gustavo,Abril6(2)49:51)</p>	<p>Pero hay otros que lo hicieron de otra manera, que lo vivieron de otra manera el MP, por ejemplo de lo que la profesora Isabel nos ha contado de Vichada, a mi me gustaría detener esos espacios reconocer esas otras poblaciones, de los indígenas de las negritudes. Así lo viví. (Ubaté1,Omar Gutiérrez, 15:25)</p>

	<p>Incluso el círculo de representación de la ADE fue cerrado por una etapa del sindicalismo, si, y el mismo desarrollo del MP dijéramos.). Igualmente es necesario crear formas de comunicación horizontales entre las diferentes regiones, sin que sea necesaria la intervención del orden nacional (el Ceid Fecode y sus equipos). Las experiencias de trabajo común entre 3 ó 4 regiones han probado ser muy productivas y deberán continuarse. (Martínez, 1987, p.74)</p> <p>la llegada de Luz Helena fue una querida compañera de la Comisión Pedagógica hace tantos años de una comisión que dejo huella pero terminó peleando con el sindicato, ellos decidieron ir a trabajar a otros lados. (Gustavo Escobar Abril (3) 19:25)</p> <p>Un segundo momento del MP, la constitución aparece como si fuera la salvadora de este país y con ella la ley General de Educación y entonces en ese momento entonces perdemos la base del MP, yo pienso que no es la base ya la que se interesa por el país, por un problema de confianza en lo político y porque los maestros alcanzan cierto status, y eso hace de cierto modo una gran afectación de los compañeros que venían liderando desde las bases un Movimiento Pedagógico, digo porque desde las bases había también un trabajo bastante fuerte en el MP. (Marcela Abril (3) 12:30)</p> <p>Una de las peleas por las que yo</p>	<p>Se manifiestan los múltiples factores identificados por los maestros, que podrían explicar que paso con el MP a finales de los ochenta.</p>
--	---	--

	<p>salí de Fecode, yo era del comité de redacción y asistía a las a las reuniones del equipo editorial cuando estaba de presidente Dussán ,Jaime Dussán ,era la alianza entre el sector de Jaime y José Fernando del MOIR, que negociaban con el magisterio todo lo de la formación del maestro, nueva ley y tal, entonces el MP empezaron Martha Cárdenas y un grupo regional había muy interesante ese grupo Fernando Escobar, Carlos Díaz de por allá la Costa y otros eh, proponían una evaluación ...</p> <p>Y es que el comité Ceid Nacional fue derrotado no, por tener la concepción de que era sindicalista, de cierta manera la Alianza de Jaime y de José Fernando, y para seguir orientando el MP salió el equipo del CEID DE Fecode...(Escobar, feb9(1) 44:50)</p> <p>Lo cual llevo a excluir del CEID nacional a aquellos maestros críticos que se resistían a ser simples altavoces de las políticas de la Federación; luego fueron también marginados el grupo de intelectuales asesores, que presentaban puntos de vista diferentes en la discusión, inaugurándose en el sindicato una mirada del Movimiento Pedagógico bastante cerrada(Preámbulo ley115) (Consejo directivo Ceid-Fecode, 1987,p.110)</p> <p>Si bien los CEID han logrado avances importantes en las labores de promoción y difusión del Movimiento Pedagógico, en el conjunto del magisterio no han logrado cumplir su papel en las actividades de estudio e</p>	
--	--	--

	<p>investigación que también le fueron asignadas. La reproducción en su seno de formas de acción propias de la organización sindical, no ha favorecido su consolidación como organismo de dirección intelectual y cultural del Movimiento Pedagógico, predominando una concepción administrativa, en desmedro de la dimensión pedagógica que le es propia. En síntesis los CEID, son organismos administrativos del Movimiento Pedagógico, su carácter investigativo y de estudio es apenas nominal. (Martínez, 1987, p. 74)</p>	
--	--	--

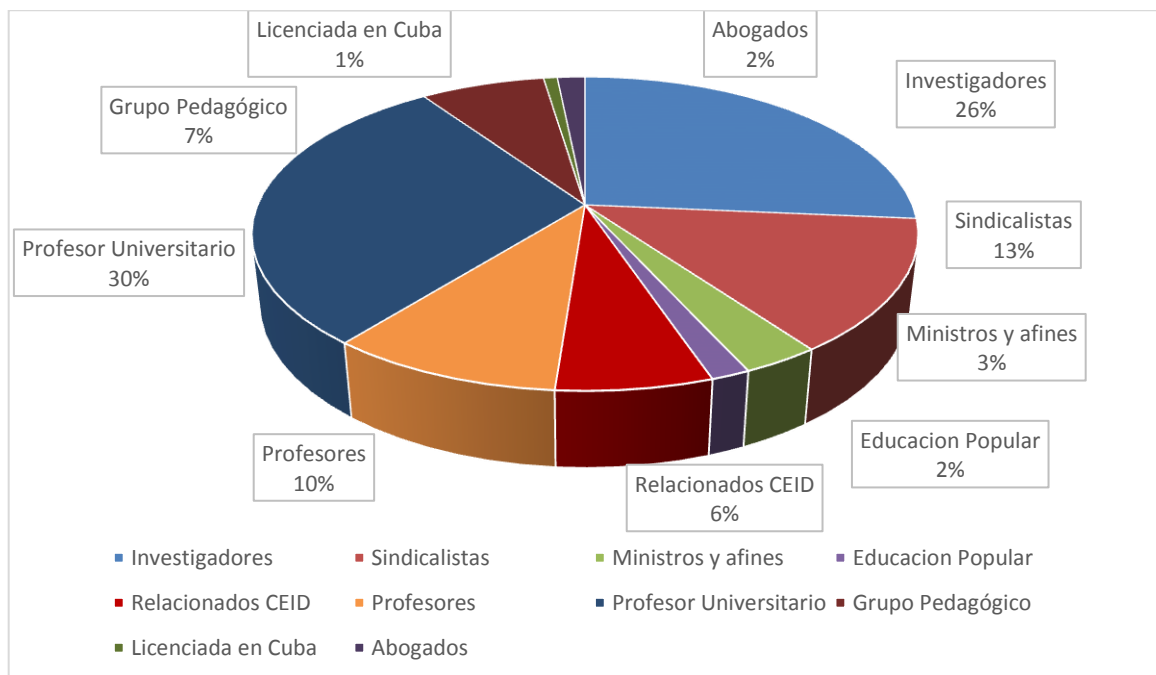


Ilustración 1. Publicaciones en Revista Educación y Cultura