



Cuarenta años de educación en Colombia. Posiciones, afinidades, tensiones y retos para la educación actual

Alejandro Casas Novoa

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (wa.casas@uniandes.edu.co)

ORCID ID: 0000-0001-6379-3210

Recibido: 01 de septiembre de 2021 | Aceptado: 08 de marzo de 2022 | Publicado en línea: 20 de diciembre de 2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS12.2.2021.11>

RESUMEN

Este artículo es, si se quiere, una extensión del libro *21 voces: historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia* de los profesores José Darío Herrera y Hernando Bayona Rodríguez, no porque incluya nuevas voces al relato, sino porque busca analizar, identificar y establecer posiciones, afinidades, tensiones y retos que se desprenden de las experiencias narradas por veintiún educadores¹ influyentes en el campo de la educación colombiana. De esta forma, al igual que en el texto mencionado, no se pretende hacer una reconstrucción cronológica de los sucesos ocurridos desde finales de los sesenta hasta nuestros días; antes bien, se busca identificar las condiciones sobre las cuales se gestaron estas historias de vida, esto es, las luchas, las motivaciones, los encuentros y desencuentros con instituciones, maestros, sindicatos, grupos de investigación, movimientos sociales, culturas, y, sobre todo, con los niños y adolescentes de las escuelas colombianas. Relaciones que permitieron, en la mayoría de los casos, el surgimiento de proyectos que impactaron la educación del país.

PALABRAS CLAVE

pedagogía, tecnología educativa, movimiento pedagógico, maestro intelectual, retos para la educación.

¹ Abel Rodríguez, Carlos Augusto Hernández, Antanas Mockus, Mario Díaz, Carlos Eduardo Vasco, Vicky Colbert, Olga Lucía Zuluaga, Alberto Martínez Boom, Jesús Alberto Echeverri, Humberto Quiceno, Lola Cendales González, Marco Raúl Mejía, Elizabeth Castillo, José Luis Villaveces, Nohora Elizabeth Hoyos, Cecilia María Vélez, Fabio Jurado, Gerardo Remolina, Francisco Cajiao, María del Pilar Unda, Julián de Zubiría.

Forty years about education in Colombia. Positions, links, tensions and challenges and challenges for education today

ABSTRACT

This article is, if you will, an extension of the book *21 Voces, Historias de Vida sobre 40 años de Educación en Colombia* by professors José Darío Herrera and Hernando Bayona Rodríguez, not because it includes new voices to the story, but because it seeks to analyze, identify and establish positions, affinities, tensions and challenges that arise from the experiences narrated by 21 influential educators in the field of Colombian education. In this way, as in the text mentioned above, it does not attempt to make a chronological reconstruction of the events that occurred from the end of the 1960s to the present day. Rather, it seeks to identify the conditions under which these life stories were born, that is, the struggles, motivations, encounters and disagreements with institutions, teachers, unions, research groups, social movements, cultures, and, above all, with the children and adolescents in Colombian schools. These relationships allowed, in most cases, the emergence of projects that impacted the country's education.

KEYWORDS

pedagogy, educational technology, pedagogical movement, intellectual teacher, challenges for education.

“La única manera de cambiar la sociedad es vía educación, hay que transformar el sistema educativo para, mediante esa transformación, incidir en la cultura”.

Julián de Zubiría

El objetivo de este artículo es identificar: i) los aspectos claves en el campo de la educación colombiana entre 1960 y 2000, ii) las posiciones, tensiones y afinidades entre las posturas y, finalmente, iii) los desafíos que de allí se desprenden para la educación, en el momento actual, pues las historias de vida recopiladas “nos muestran en conjunto el tejido, las tramas de las que está hecha nuestra educación”, así como las tareas futuras que se deben enfrentar en el campo educativo (Herrera & Bayona, 2018, p. 17).

Siguiendo a Herrera & Bayona (2018), se puede ver que los últimos años de la educación en Colombia han estado marcados por fuertes tensiones, que son el reflejo de las mismas dinámicas del país. Este período se ha caracterizado por oleadas de movimientos sociales, políticos, intelectuales y culturales. Dentro de ellos, se pueden encontrar movimientos estudiantiles, grupos de investigación de maestros —universitarios y de escuelas—, grupos armados al margen de la ley, agremiaciones sindicales, concentraciones alrededor de la discusión y creación de políticas públicas, asociaciones que velan por la cobertura, calidad, interdisciplinariedad y

formación integral de la educación, así como instituciones preocupadas por la reivindicación de lo propio, en términos culturales, esto es, de campesinos e indígenas. En general, la historia de la educación en Colombia desde finales de los años sesenta ha estado marcada por la dinámica “entre lo que expresa regulación, uniformidad, institución y aquello que es creatividad, innovación, resistencia” (Herrera & Bayona, 2018, p. 15). Gran parte de las historias de vida recopiladas en el libro *21 voces* reflejan la lucha y resistencia contra la normatividad emanada, fundamentalmente, de las entidades estatales —Ministerio y Secretaría de Educación—, así como de los movimientos que pretenden institucionalizar modelos de enseñanza homogéneos y replicables, “a prueba de maestros”, esto es, la tecnología educativa.

Entonces, es gracias al espíritu revolucionario de los maestros que, desafiando la regla, la norma y la costumbre, se materializan proyectos que reivindican el papel del maestro como intelectual, con la creación, por ejemplo, de revistas que ponen de relieve su experiencia y saber práctico —*Revista Educación y Cultura*, *Revista Colombiana de Educación*—; se crean grupos de investigación preocupados por recuperar lo pedagógico —Grupo Federici, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, Grupo de Maestros de Ubaté—; surgen movimientos para luchar por los derechos, la autonomía del maestro, la escuela y la atención a la diversidad —Movimiento Pedagógico, la Expedición Pedagógica, el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), Redes Pedagógicas—; se promueven, analizan y reestructuran políticas educativas —Derechos Básicos de aprendizaje, Lineamientos y Planes Curriculares, Ley General de Educación—; se apuesta por la calidad educativa —Acreditación Institucional—; la evaluación —Pruebas Saber, ICFES—; la cobertura, la interdisciplinariedad, la formación integral, la innovación pedagógica, la formación de maestros, la educación no formal —Maloka—; la administración de los recursos, así como la formación en competencias ciudadanas. En general, todos estos esfuerzos confluyen en la pretensión de hacer de la educación una herramienta de transformación social que redunde en la consolidación de un país en donde reinen la equidad, la democracia, la paz, la cultura, la autonomía, el respeto por la diferencia y, sobre todo, el deseo de aprender.

En esta medida, resulta relevante que los maestros, directivos y personas que se dedican a la investigación en educación conozcan los esfuerzos que durante muchos años han realizado colegas, pedagógos, políticos e investigadores por mejorar las condiciones educativas del país. Esto sirve, no solo como un medio a través del cual informarse, sino también para entender la situación actual de la educación, motivarse a crear proyectos que contribuyan a su transformación, promover las políticas públicas desde la experiencia, las preguntas y el saber práctico de los maestros, identificar los desafíos de la educación en la actualidad, y para enseñar y aprender desde lo propio.

Frecuentemente, y no solo en el campo de la educación, desconocemos lo realizado en nuestro país. La ideología de la innovación ha llevado a que desconozcamos de manera sistemática el estado del arte de las cosas, el estado de la práctica. Las modas y las políticas se nos imponen, las más de las veces con muy buena voluntad, pero con un total desconocimiento de lo que ya se ha hecho en el país y de los caminos transitados. Este desconocimiento, por supuesto, conduce al olvido y, no pocas veces, a la improvisación. (Herrera & Bayona, 2018, p. 16)

Es por esto que los esfuerzos realizados por mejorar las condiciones educativas y sociales del país, e incluso de América Latina, contenidas en el libro *21 voces* y este artículo, se presentan como un NO rotundo al olvido de lo que hemos sido en cuanto a educación. Pues, como afirman Herrera & Bayona (2018), la ideología del “aquí no se ha hecho nada, yo vengo a hacerlo por primera vez” es bastante costosa. Un campo que se vive reinventando año tras año, decreto tras decreto, gobierno tras gobierno y profesor tras profesor —como resultado del desconocimiento de lo que ya se ha hecho, discutido y analizado— es un campo que no madura y no avanza. Aproximarse a lo hecho en Colombia es, entonces, el objetivo de la compilación realizada en *21 voces* y del presente escrito.

ASPECTOS CLAVES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN, POSICIONES, AFINIDADES Y TENSIONES

de acuerdo con los sucesos descritos anteriormente, y las experiencias de vida narradas por los autores, compiladas en el libro *21 voces*, se identificaron algunos aspectos clave que, en su momento, marcaron pautas determinantes para el desarrollo del sistema educativo colombiano. Algunos de ellos aún lo siguen haciendo; por tanto, es preciso conocerlos, explorarlos y explotarlos.

1. Pedagogía vs. Tecnología Educativa

Sin duda, este es un tema que agrupa a la mayoría de autores compilados en el libro *21 voces*. Prácticamente, todos los proyectos e ideas contenidos en estas historias de vida, le apuntan a rescatar, reivindicar o proponer formas alternativas de sobreponer lo pedagógico, esto es, la forma de enseñar desde la práctica, el saber y la experiencia del maestro, sobre los modelos instruccionales provenientes de políticas educativas o propuestas internacionales que, con la excusa del bajo nivel de preparación de los maestros, les arrebatan la autonomía y los convertían en ejecutores de currículos, guías, programas o cartillas, al estilo de un obrero de una fábrica que no produce saber, saber pedagógico.

Del lado de la apuesta por lo pedagógico, se pueden encontrar el Movimiento Pedagógico, el Grupo Federici, el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, las Redes Pedagógicas, la Expedición Pedagógica, las innovaciones pedagógicas —Maloka y Colegio Cerro Matoso de Montelíbano—, la pedagogía conceptual del Merani y los colegios inspirados en la Escuela Activa, como el Gimnasio Moderno, el Liceo Juan Ramón Ramos y la Unidad Pedagógica. Del lado de la tecnología educativa, se ubican algunas políticas públicas formuladas en leyes, reformas, renovaciones y lineamientos curriculares como, por ejemplo, la Reforma TEYDI (Tecnología Educativa y Diseño Instruccional), así como iniciativas externas al país como la Misión Alemana.

El Movimiento Pedagógico: surge en 1982 —en el marco del Congreso de Fecode, en Bucaramanga— como resultado de la confluencia de Organizaciones no Gubernamentales (ONG)

—Dimensión educativa—, maestros e investigadores universitarios² que, en oposición a la tecnología educativa y la reforma curricular, deciden unirse y crear un movimiento que lucha por la autonomía del maestro, por reivindicar el papel de su profesión, el papel de la escuela, exigir sus derechos laborales, ser incluidos en la historia de la educación colombiana, posicionar al maestro como intelectual y, sobre todo, evidenciar que es el maestro el que tiene el saber pedagógico. El movimiento fue orientado por Fecode, fundamentalmente por Abel Rodríguez; sin embargo, es él mismo quien cuenta que en un momento determinado, el Movimiento Pedagógico se volvió una herramienta para impulsar asuntos sindicales, se volvió muy político, se fue aislando de los maestros y de la academia hasta el punto en que el grupo académico fue perdiendo su naturaleza intelectual y su ímpetu inicial. Por tanto, el Movimiento Pedagógico termina con la expedición de la Ley General de Educación (Herrera & Bayona, 2018, p. 33).

Toda esta gran movilización y discusión que se daban en torno a lo educativo desde diferentes frentes empiezan a tener eco y a gestar escenarios de diálogo y debate. Allí confluyen el Grupo Federici, el grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, el movimiento de educación popular, grupos de maestros, y el sindicato de maestros, Fecode. Esta confluencia de intelectuales, profesores y maestros impulsa lo que se llamará el “Movimiento Pedagógico” (Herrera & Bayona, 2018, p. 401). De este movimiento se rescatan, fundamentalmente, la reivindicación de los derechos laborales y de la profesión de los maestros, el posicionamiento del maestro como intelectual, sobreponer lo pedagógico sobre lo meramente instruccional, las primeras expediciones pedagógicas y la creación de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994.

Con la Ley General de Educación —Ley 115 de 1994—, se planteó, según Cecilia María Vélez, la evaluación para docentes y alumnos, que permitió diseñar unos planes de mejoramiento orientado a optimizar los procesos de enseñanza, e incluso, revisar los PEI de las instituciones (Herrera & Bayona, 2018, p. 210); también se descentralizó el currículo y se pudo hablar, como lo menciona Fabio Jurado, de un currículo abierto, de una educación por proyectos, de una evaluación orientada desde la formación, esto es, una evaluación entendida como construcción, como diálogo, y no como punición, y lo más importante, se reconoce al maestro como el intelectual que debe construir sus pedagogías, sus currículos y sus criterios de evaluación, de acuerdo con los contextos socioculturales (Herrera & Bayona, 2018, p. 310).

Con el Movimiento Pedagógico, específicamente, con el sindicato de Fecode, se logró la creación de fondos educativos regionales, que los maestros recibieran la pensión luego de veinte años de ejercicio, la expedición del Estatuto Docente de 1979, importante, según Abel Rodríguez, porque i) unificó el escalafón docente, que antes era uno para primaria y otro para secundaria, ii) se estableció

2 Marco Raúl Mejía menciona los sectores que se agruparon para dar vida al Movimiento Pedagógico, de la siguiente manera: “En su constitución, llegamos cinco sectores, llega todo un sector de la academia que se mueve más en la línea de una crítica de la educación y la pedagogía. Yo diría que el grupo más representativo es el de Antanas, con el Grupo Federici, y lo que sería todo el intento de una reconstrucción pedagógica. Un segundo grupo sería el grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, a partir del trabajo que vienen realizando con Olga Zuluaga, Alberto Echeverri, Alberto Martínez Boom, Javier Sáenz y Humberto Quiceno. Un tercer grupo que llega ahí es uno que nosotros denominaríamos ‘los más marxistas’. Ahí estarían, por ejemplo, el profesor Gantiva y el profesor Pacheco. El cuarto fue un grupo que representaba sectores de la izquierda colombiana que comenzaban a plantear la necesidad del trabajo en la pedagogía y la necesidad de un trabajo en pedagogía. Ahí estaba un poco Abel Rodríguez, que había hecho el tránsito y estaba al interior de Fecode. Y el quinto grupo éramos los que veníamos de la educación popular. Aparecían ya grupos de la educación popular con experiencias propias, que era lo que teníamos nosotros” (Herrera & Bayona, 2018, p. 208).

como requisito para ascender en el escalafón la capacitación y iii) se permitió la destitución del maestro por su ineficiencia profesional (Herrera & Bayona, 2018, p. 31). De la discusión de este Estatuto surge también el “Acta de acuerdos y desacuerdos”; allí reposan las demandas de los maestros que no fueron escuchadas, junto con los puntos en los que se logró estar de acuerdo.

Ahora bien, desde la perspectiva de algunas de las voces revisadas, no todo en el Movimiento Pedagógico fue positivo. Jesús Alberto Echeverri fue expulsado, por estar de acuerdo con el Movimiento Obrero Independiente y Revolucionario (MOIR) en que la educación era asunto de la burguesía y no un problema de todos, como lo sostenía Abel Rodríguez, en acuerdo con el Grupo Federici (Herrera & Bayona, 2018, p. 159). Humberto Quiceno considera que la Ley 115 de 1994 fue una traición al Movimiento Pedagógico. Para él, esta ley, a diferencia de todas las ventajas que ven Fabio Jurado y algunos otros autores, es una ley de la globalización, parecida a la de España, y a lo que estaban pensando en ese momento en Europa sobre lo que es educación: la educación como servicio, como proyecto educativo institucional, como estatuto profesional del docente; todo eso es globalización (Herrera & Bayona, 2018, p. 180). En sintonía con Quiceno, Raúl Mejía cree que con la Ley General de Educación lo administrativo se antepone sobre lo pedagógico, el Ministerio define lo curricular con la implementación de los lineamientos, se quita autonomía al maestro, se educa para la globalización y no para el hijo de la aldea. Esto hizo, además, que la discusión pedagógica y los Centros de Estudio e Investigación Docente (CEID), que fueron muy potentes, decayeran (Herrera & Bayona, 2018, p. 215).

Para Fabio Jurado, el Movimiento Pedagógico fue muy interesante, pero decayó cuando el pensamiento sindical se desarticuló del pensamiento intelectual. Los organismos sindicales se dedicaron a lo meramente reivindicativo, a lo salarial y a la salud. Eso está bien, afirma Jurado, pero eso no puede estar separado de lo que es la labor profesional de los maestros, que es pensar su función, su rol en la escuela, e invocar las propuestas para hacerle al país. Desde entonces, no hay ninguna propuesta (Herrera & Bayona, 2018, p. 310). Por su parte, María del Pilar Unda se preguntó por el papel que tuvieron los maestros en ejercicio en medio del Movimiento; al parecer, solo fue visible el trabajo del sindicato y de agrupaciones de maestros universitarios, fundamentalmente, pero no se habla del papel del maestro que está en la escuela, este no se evidencia. “Se hablaba de que había unas prácticas en Ubaté y unos maestros en Aipe, en el Huila, pero el papel que jugaron los maestros no necesariamente organizados como parte del sindicato, sino los maestros en ejercicio, aparece muy desdibujado” (Herrera & Bayona, 2018, p. 366). Entonces, el Movimiento Pedagógico, al parecer, descuidó el papel de los maestros en ejercicio y la reivindicación la escuela. Finalmente, Julián de Zubiría señala las consecuencias que trajo para la educación la participación de Fecode en la toma de decisiones, luego de 1994. Con respecto al tema de la evaluación de los docentes y la calidad de la educación, decidieron reemplazar las formas de evaluar las competencias de los maestros, por medio de un video. Según De Zubiría, con el abandono de sistemas de evaluación más efectivos, se abandonó también la formación, y, por tanto, afirma, “no vamos a ser el país más educado de América Latina” (Herrera & Bayona, 2018, p. 393).

El Grupo Federici: otro de los intentos por rescatar lo pedagógico, sobre lo meramente instruccional, se puede encontrar en el trabajo de grupos universitarios como el del Grupo Federici. En los setenta se gesta un grupo de profesores de la Universidad Nacional llamado Grupo Federici, integrado por Carlo Federici, Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández, Berenice

Guerrero, Jorge Charum y José Granés, creado originalmente para pensar la enseñanza de las ciencias. Ellos atribuyen el problema de la enseñanza de las ciencias a la educación básica. Van a las escuelas para comprender lo que pasa en el aula y, así, poder ayudar a los maestros a mejorar sus prácticas, pero en ese proceso descubren que los maestros se encuentran determinados por la Tecnología Educativa y el Diseño Instruccional (TEYDI), una reforma impulsada, desde finales de la década de 1970, con Pilar Santa María. La idea de la tecnología educativa, aclara Hernández, no era la misma que tenemos hoy, como las herramientas del desarrollo tecnológico al servicio de la educación; lo que en ese momento se entendía como tecnología educativa era la concepción de la educación como tecnología.

Entonces, había una presunción, una pretensión: la de fundamentar científicamente la educación. Esa forma de fundamentación científica de la educación pretendía prefigurar por completo el proceso de la educación; es decir, diseñar previamente cada una de las actividades que se realizaban en el aula, de tal manera que la vida de la escuela quedaba para ser pensada en los escritorios de los asesores del Ministerio de Educación mucho antes de hacerse realidad en el aula. Se hablaba de que se le iba a dar a los estudiantes la iniciativa, que ellos eran el centro del proceso de aprendizaje y que de alguna manera se iba a consultar su interés. Pero eso era un chiste. Las propuestas que inicialmente se hacían se traicionaban con el modelo de manera radical porque, ¿cómo es que uno puede pensar en una educación centrada en los estudiantes cuando concibe el proceso educativo como algo perfectamente prefigurable y diseñable de antemano? (Herrera & Bayona, 2018, pp. 50-51)

Bajo esta perspectiva, lo que descubren Hernández y Mockus es que los maestros son concebidos como ejecutores de unos programas que difícilmente promueven el aprendizaje y la aplicación de las ciencias en proyectos productivos, tanto para los estudiantes como para la sociedad. Es por esto que el grupo amplía su horizonte de comprensión desplazándose de la preocupación de la enseñanza de las ciencias, para pensar en la pedagogía, en general. Se dio, así, la oportunidad para pensar en la práctica pedagógica. Para Carlos Augusto Hernández, fue importante pensar el tema de la autonomía del maestro; por tanto, se distancia de las normas ministeriales que anticipan los procesos y no tienen en cuenta ni al docente ni al estudiante; en cambio, motiva a que los maestros, asumiendo la responsabilidad total de su labor, no solo transmitan información a los estudiantes, sino que demuestren en la práctica lo que enseñan, reconozcan que no todos los alumnos son iguales y que, por tanto, a todos no se les puede enseñar igual, que hay que valorar la singularidad, claro, sin desconocer la pluralidad y la comunidad.

Para él, “la relación que se establece con cada estudiante es única y con cada grupo de estudiantes también. Pensar en un programa igual para todo el mundo es una cosa absolutamente escandalosa si uno piensa la educación como interacción” (Herrera & Bayona, 2018, p. 63). Por tanto, reconoce el valor de la acción y la educación como el medio a través del cual los seres humanos se vuelven sociales, pero conservando su singularidad. “El ser humano, dice Arendt, nace biológicamente el día de su nacimiento, pero socialmente nace en un proceso, que es el proceso de la educación. Durkheim había dicho que la educación era ‘la creación de un ser que no existe’; el ser que no existe es el ser social, y el ser social es el producto de la educación” (Herrera & Bayona, 2018, p. 62). Por otro lado, Hernández propone una formación en la que el maestro se

conciba como transformador y creador de mundo. Para esto, es necesario que logre alimentar el deseo de saber de los estudiantes y lo transforme en voluntad de saber, para que así la educación logre impactar en la sociedad y no solo reproduzca un sistema de obediencia y sumisión.

Por su parte, Antanas Mockus, se preocupa también por el tema de la tecnología educativa y la forma en que se arrebatan a los maestros la autonomía y la creatividad, se les reduce a seguir instrucciones y a aplicar manuales para la enseñanza. Resalta el hecho de que los conocimientos deben ser aplicables y útiles en la cotidianidad. Recuerda a los maestros la necesidad del acompañamiento constante de los estudiantes, pues el maestro también es un padre. Llama la atención acerca de la importancia de que los maestros, cuando enseñen, se aseguren de contruir unas bases y unos fundamentos sólidos acerca de lo que enseñan. Se interesa, también, por la “formación en actitud científica en el niño a través de la enseñanza de las ciencias y las matemáticas”. Siendo vicerrector de la Universidad Nacional, impulsa a los estudiantes y maestros a que investigen y publiquen, pues esta es una forma de producir conocimiento desde las bases del saber práctico, que es todo lo opuesto a los sistemas intruccionales promovidos por la tecnología educativa.

Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia: en paralelo al trabajo del Grupo Federici, nace en 1978 el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, por idea de Olga Lucía Zuluaga, bajo la influencia del pensamiento de Michel Foucault. Lo integraron Alberto Echeverri, Humberto Quiceno, Alberto Martínez Boom y Estela Restrepo. El propósito de este grupo fue estudiar la historia de las prácticas pedagógicas desde la Colonia hasta el siglo XX. Su objetivo no era hacer historia de la educación, ni de la política pública, ni las instituciones, sino visibilizar la historia del maestro al hacer visible su práctica. Este es un factor asociado con el surgimiento de lo que será el Movimiento Pedagógico (Herrera & Bayona, 2018, p. 400). El trabajo se distribuyó entre los integrantes, de la siguiente forma: la Universidad Pedagógica, con la Colonia, a cargo de Alberto Martínez Boom; el siglo XX le tocó a Humberto Quiceno, de la Universidad del Valle; Estela Restrepo, de la Universidad Nacional, toma a los jesuitas, y la Universidad de Antioquia, con Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri, se encargaron del siglo XIX.

Olga Lucía Zuluaga se destacó por recuperar el papel e importancia de la pedagogía como un saber y una disciplina independientes. Por tanto, tiene afinidad con los distintos movimientos y grupos de investigación que se preocuparon por resaltar la labor pedagógica en el país —Movimiento Pedagógico, la Expedición Pedagógica, revistas y posgrados—. Apoyada en el pensamiento de Michel Foucault, se dedicó a construir la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia, convencida de que, desde allí, se podía mejorar la práctica educativa y valorar el papel de los maestros como agentes de transformación social, pues el saber, la práctica y la experiencia se convierten en una herramienta de resistencia para los maestros, frente a las políticas de la tecnología educativa que les arrebatan la autonomía. “Por primera vez la pedagogía es contada, leída e interpretada desde ella misma; es decir, no se recurrió a las historias de la educación, ni de las ideas ni las institucionales, para darle un estatuto epistemológico, pues ella misma ha producido sus propias reglas de funcionamiento discursivo” (Herrera & Bayona, 2018, p. 131). A pesar de los opositores a este grupo, profesionales de las ciencias sociales que niegan una naturaleza propia a la pedagogía, como saber independiente a ellas, Olga Lucía se mantiene en pie. Afirma que los trabajos realizados desde la década de 1970 “han permitido la configuración

de un campo de estudios para la pedagogía entendida como saber, campo conceptual, campo disciplinar y profesional” (Herrera & Bayona, 2018, p. 132), con lo cual, la pedagogía deja de ser invisibilizada por la tecnología educativa.

Esta autora invita a prestar atención a los sistemas de instrucción pública de finales del siglo XIX y comienzos del XX, para pensar en las filiaciones históricas que nos han configurado como continente. “Allí la pedagogía tiene un lugar importante para volver sobre la memoria de nuestros pueblos, pues ella ha sido empleada para la construcción de los proyectos de nación de los territorios” (Herrera & Bayona, 2018, p. 133). Hay que apostarle, entonces, a lo pedagógico, pues allí se alberga un saber de incalculable valor para repensar las prácticas educativas contemporáneas. Siguiendo a Zuluaga, se puede afirmar hoy que se están sentando las bases para ir configurando una posible tradición pedagógica colombiana. Hay que reivindicar, entonces, el papel de la pedagogía como una forma de rescatar el saber pedagógico y las prácticas que se han llevado a cabo y que nos configuran como sociedad. Hay que volver la mirada sobre lo que hacen los docentes y no sobre la tecnología educativa. “Uno de los grandes logros de las últimas décadas fue devolverles la voz a los maestros y si bien hoy persisten en silenciarla del todo, ya no es tan fácil hacerlo” (Herrera & Bayona, 2018, p. 134).

Alberto Martínez Boom fue un miembro importante del Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia; se preocupó por estudiar el surgimiento de la escuela, la escolaridad y las prácticas, así como del maestro. Para él, como para los demás miembros del grupo, lo importante era entender el concepto de *práctica pedagógica* y no hacer historia de la educación. No se trataba de hacer una historia de las políticas educativas, sino de las prácticas.

Y las prácticas no son solo lo que hacía el maestro en el interior del aula, sino que estaban entendidas como la relación compleja entre un sujeto que enseña, un sujeto que está específicamente designado para enseñar, que tiene unas relaciones con un método, es decir, que tiene unas relaciones particulares con un saber, que no son relaciones amplias con el saber y el conocimiento, sino unas relaciones muy directas en unos casos instrumentales, con el saber. Eso que los historiadores no tienen en cuenta porque no obedece a grandes políticas; entonces, incluye el aula, incluye el maestro, incluye el recreo, incluye cómo aparece la tarea, cómo aparece la enseñanza de la lectura, la enseñanza de la escritura; es decir, cómo se va formando un saber, un saber que es un saber pedagógico. Puede que no sea pedagogía, pero es un saber sobre lo pedagógico. (Herrera & Bayona, 2018, p. 137)

De acuerdo a esto, la práctica debe verse como un todo; en ella se relacionan muchos elementos. El saber pedagógico se da en la práctica, en lo que ocurre en la escuela, y no en la teoría; por tanto, no es algo dado, es algo que varía, que hay que identificar; por eso, hay que construir su historia. Siguiendo a Martínez Boom, no es solo un sujeto el que hace esa práctica, están involucrados también los sujetos a los que se enseña; de allí, que deban tenerse en cuenta todos los elementos que giran alrededor del proceso educativo. Así, el objetivo del grupo no era estudiar los conocimientos ya constituidos, sino el proceso de constitución de esos conocimientos, o sea, el saber. En esta medida, el grupo se vincula con el trabajo del Movimiento Pedagógico, que no es otro que incluir a los maestros en la historia de la educación, pues hay que incluir a los maestros, sus prácticas, sus saberes, sus formas de enseñanza y su experiencia en la historia de la

educación; hay que darles un puesto importante en ella. Es tal su vinculación al movimiento que Martínez Boom colaboró en el surgimiento de la revista *Educación y Cultura*. Esto le sirvió, también, para darse cuenta de las luchas políticas que se daban alrededor de la educación, así como de los movimientos que buscaban reivindicar el papel del maestro —la Escuela Nueva—.

Como fruto de su trabajo para reconstruir el saber pedagógico de la Colonia, descubre que “el maestro surge, no es la evolución de unos sujetos anteriores, es la aparición de una subjetividad nueva y surge en condiciones precarias” (Herrera & Bayona, 2018, p. 145), como el portador del saber pedagógico. Con la expedición pedagógica promovida por el Movimiento Pedagógico, resalta Martínez Boom, la sociedad empezó a pensar al maestro de otro modo y también al Estado, pero sobre todo, y fundamentalmente, a los maestros mismos. Las facultades de Educación se alteraron: en esa época, la enseñanza en las facultades de Educación cambió, muchas de las lecturas que se hacían eran tomadas de la revista *Educación y Cultura*. Cuenta Martínez Boom que la educación comenzó a pensarse ya no como educación, sino como saber pedagógico, y ese saber pedagógico, como vinculado a la práctica del maestro. La pedagogía empezó a entrar a las facultades de Educación, y eso era paradójico, porque no estaba. El trabajo del Grupo de Historia de las Prácticas afectó, primero, ese nivel de las facultades, que ya es un nivel muy importante; tanto que muchas instituciones se comprometieron con la financiación de investigaciones siguiendo el modelo de trabajo propuesto por ellos (Herrera & Bayona, 2018, p. 146). Se empieza a pensar, también, en el tema del currículo.

Finalmente, a este autor le interesó estudiar la Tecnología Educativa y el Diseño Instruccional. Notó que este modelo de enseñanza les quita autonomía a los maestros y desconfía de sus capacidades; de allí que haya que darles manuales “a prueba de maestros”, tal como lo formulaban las Misiones Alemanas. Martínez Boom menciona cómo luego la Tecnología Educativa encuentra asidero en la Acción Cultural Popular (ACPO) y en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), que convierten la enseñanza en algo que se puede tecnologizar. La educación es, entonces, para Martínez Boom, el resultado de muchas prácticas; por eso, es mejor hablar de historias de las prácticas o de la escolarización que de la historia de la educación. La educación ya no es solo capital y trabajo, es también conocimiento. Cree que ahora hay un resurgir de la idea de la educación como una inversión, cuya consigna pareciera ser “entre más sabes, más vales”.

Jesús Alberto Echeverri hace parte, también, del grupo fundado por Olga Lucía Zuluaga; él apoya el Movimiento Pedagógico y la labor de rescatar, reconocer y validar el papel de los maestros en la formación integral de los alumnos. Se preocupa por mantener y fortalecer el trabajo de los maestros, reconstruye sus historias; en esta medida, se preocupa por la formación docente. Se opone a la tecnología educativa, cree más en lo que se puede enseñar de acuerdo al contexto particular. Se interesa demasiado por las normales y por hacer que haya verdaderos procesos formativos de los maestros; propone una renovación para que la preparación sea de 0 a 13 y no solo en dos años, como pretendía el Ministerio. Cree que las facultades de Educación no preparan a los maestros para enfrentarse a la realidad, a lo desconocido. En cambio, están en una burbuja imaginaria que se aleja del contexto. Para él, la calidad de la educación no solo se mide por los resultados académicos, sino por la formación integral, el cuidado y bienestar de los estudiantes. En esta medida, afirma que los maestros de las normales tenían ventaja respecto a los maestros formados en las facultades de Educación, pues ellos —los de la normal— contaban

con una gran “comprensión, un entendimiento inmenso de los estudiantes, sabían de la vida de todos y todas; es decir, había una inmensa humanidad, eran maestros capaces de leer los rostros de los estudiantes” (Herrera & Bayona, 2018, p. 164). Para Echeverri, el maestro tiene un saber pedagógico espontáneo, un saber propio; de allí que sea relevante hacer la historia de la educación en el país, porque un educador sin historia no puede hacer nada.

Humberto Quiceno, como todos los integrantes del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, le apuesta a rescatar la pedagogía, diferenciándola de la educación, pues mientras la primera se dirige al interior, a la naturaleza, los sentimientos y pasiones del ser humano, la segunda se queda en lo externo, en el orden, en lo normativo e instruccional. Leer a Rousseau le marcó la vida, fue el primer pedagogo que leyó. Para Rousseau la educación es monárquica y la pedagogía es laica. “La educación desconoce la naturaleza, no conoce las relaciones humanas, no conoce los sentimientos humanos; a la monarquía no le importan las pasiones, no le importan los sentimientos, le importan las instituciones y le importa la instrucción” (Herrera & Bayona, 2018, p. 172). La educación es instrucción, y la pedagogía es un poco más formativa y libre. La educación siempre está afuera, la educación siempre piensa en el problema del afuera, en la sociedad, las instituciones, la escuela y el método. “La pedagogía ve la parte de adentro y Rousseau fue el primero que lo entendió. Después, Dewey entendió esa parte y Freud entendió que estaba adentro. En general, lo que se construye con pedagogía es ese punto de vista rousseauiano que plantea que hay que educar la interioridad humana” (Herrera & Bayona, 2018, p. 172). Quiceno, luego de estudiar el Gimnasio Moderno, autores de la escuela activa y nueva, afirma —siguiendo la lógica de Rousseau— que el Moderno, en sus inicios, es un ejemplo de pedagogía, no de educación.

Quiceno habla de la llegada de las ciencias de la educación a América Latina, y menciona que en los países en donde llegaron con fuerza, se generaron diversos cambios positivos, sobre todo, en el mejoramiento de la calidad de la educación. Como a Colombia no entraron, según él, se sigue enseñando bajo el modelo de la Tecnología Educativa. La Iglesia se opone a la entrada de las ciencias de la educación a los colegios, conserva el modelo monárquico y católico —hasta la Constitución del 91, el 70% de Colombia era rural, y esa ruralidad la dominaba la Iglesia; la educación de esa ruralidad era una educación católica— (Herrera & Bayona, 2018, p. 176). Critica la Escuela Nueva promovida por el Cinep, porque no corresponde al contexto, la cultura y las necesidades de los campesinos. Este modelo educativo, desde su perspectiva, continúa reproduciendo la Tecnología Educativa y el Diseño Instruccional. La Escuela Nueva, desde su perspectiva, “no estudiaba el problema de la ruralidad, no estudiaba el problema de los territorios, no estudiaba el problema de la cultura [...] ni el lenguaje propio de los campesinos [...] En Colombia, los afros tienen un lenguaje propio, los indígenas otro, y eso nunca se reconoció; Vicky Colbert no reconoce eso” (Herrera & Bayona, 2018, p. 176). Según Humberto Quiceno, para entender el problema de la ruralidad deben tenerse en cuenta las ciencias de la educación: antropología, psicología y etnografía, que permiten entender el problema de la población que llega a ser estudiada. Entonces, el problema de la ruralidad solo empieza a pensarse como problema a partir de la Constitución del 91.

Para este autor, la primera pedagogía que se da en Colombia es la de Nieto; ante todo, era didáctica. Afirma que en Colombia no hubo pedagogía, no hubo nada. Fue con el grupo del Movimiento Pedagógico y otros grupos de maestros que se rescató la pedagogía (Herrera &

Bayona, 2018, pp. 179-180). Este aspecto es muy importante, pues no solo se rescató la pedagogía ausente, sino que se reconoció al maestro como el dueño del saber pedagógico. Por eso, Quiceno resalta el papel del Movimiento Pedagógico para entender al maestro como intelectual. No obstante, para él, la Ley 115 de 1994 fue una traición al Movimiento Pedagógico, pues tiende a la globalización al concebir “la educación como servicio, como proyecto educativo institucional, como estatuto profesional del docente; todo eso es globalización” (Herrera & Bayona, 2018, p. 180). También han dicho que es una ley neoliberal. ¡Claro que es neoliberal!, no es sacada del Movimiento Pedagógico. La Constitución del 91 tampoco rescata nada del Movimiento Pedagógico. Reconoce que hay cosas muy importantes de la Constitución del 91, como el problema de la territorialidad, las etnias y las culturas, pues este país es una diversidad absoluta. Pero esa Constitución es bastante neoliberal en muchas cosas y la ley del 94, la 115, también lo es. Por tanto, afirma que lo que tenemos de leyes para toda la educación es algo desastroso (Herrera & Bayona, 2018, p. 181).

Por otro lado, Quiceno, acudiendo a su formación literaria, afirma que el libro *El amor en los tiempos del cólera* tiene la idea más hermosa de formación pedagógica que hay en Colombia: la pasión por ser alguien. Él rescata la importancia de la formación, diferente de la educación, y el valor que en ella tiene la pedagogía. La verdadera educación la da la pedagogía, y el centro de la pedagogía es la formación. Por tanto, el país no está formando, pues no entiende la pedagogía. Formarse es ser alguien. La pedagogía aparece en Colombia en 1820, con la escuela mutua, para formar a los ciudadanos en lectura y escritura, pero este modelo de escuela se acaba en 1840. En ese período de 1840 a 1870, afirma Quiceno, desaparece la escuela, y en esos treinta años de liberalismo no crearon ni instituciones, ni escuelas mutuas, y las normales las abandonaron (Herrera & Bayona, 2018, p. 185). En 1870 vuelve a aparecer la escuela primaria, pero es la escuela de antes de la Revolución Francesa, la monárquica, de la disciplina, el control, no la escuela laica. Quiceno estudió todo ese período la pedagogía: preguntándose ¿por qué no hubo pedagogía?, ¿por qué hubo unos indicios de pedagogía en la escuela mutua, y de resto, no?, ¿por qué no hubo enseñanza de la pedagogía? Estudió el problema de la enseñanza, pero se detuvo en el problema de la escritura. El problema de la escritura es muy importante, porque su tesis es que en Colombia no se ha enseñado a escribir; por tanto, no hay pedagogía (Herrera & Bayona, 2018, pp. 185-186).

El problema de la enseñanza, para él, es que se enseña a copiar y no a escribir. El sistema educativo colombiano es monárquico, instruccional. Es educación y no pedagogía, es escritura, caligrafía, y no lenguaje. Para Quiceno, se necesita una reforma a la educación laica, una escuela que enseñe a leer y a escribir en serio, que incluya la pedagogía, y en la que el maestro sea intelectual. Deberían aprovecharse el Movimiento Pedagógico, la Expedición Pedagógica y los doctorados, a ver si se puede hacer una propuesta, un proyecto de reforma a la educación laica en el posconflicto (Herrera & Bayona, 2018, p. 186). Mientras esto no ocurra, la educación en Colombia seguirá, como lo menciona Quiceno, en la Edad Media. Por eso, su trabajo, su preocupación e insistencia han estado siempre centrados en dos cosas: primero, en producir una escritura importante y una bella escritura, en escribir bien; y segundo, en tener un sentido, en formar bien a un grupo de estudiantes y transmitirles un pensamiento en esa formación (Herrera & Bayona, 2018, p. 186). Frente a la pregunta “¿qué es pedagogía?”, Quiceno cree que la pedagogía siempre fue pensada para lo imposible que piensa la educación. O sea, cuando la educación dice “es imposible”, ahí entra la pedagogía: la pedagogía es lo que es imposible (Herrera & Bayona, 2018, p. 189).

Redes Pedagógicas: como ya se mencionó en algunos apartados de este escrito, otro mecanismo por el cual se buscó rescatar lo pedagógico, fue mediante las redes pedagógicas de maestros. Luego de que el sindicato —después del Congreso de Fecode de 1987— deja de impulsar el Movimiento Pedagógico con la misma fuerza con que lo hacía antes, y con la disminución del ímpetu que traía el movimiento, antes de la aprobación de la Ley General de Educación, surgen las redes pedagógicas para: i) conectar las experiencias, prácticas, preguntas, saberes e innovaciones que se realizan en diferentes escenarios, ii) reivindicar el saber pedagógico de los docentes que, desde sus circunstancias particulares, creaban formas alternativas de enseñanza a partir de su saber pedagógico propio y iii) formar a los docentes, no desde discursos teóricos, sino a partir de la interacción y el compartir experiencias de lo que ellos mismos producían. Estos sucesos dan origen, también, a la segunda Expedición Pedagógica, cuyo objetivo era reconocer la riqueza y la diversidad pedagógicas existentes en Colombia.

María del Pilar Unda es, tal vez, la persona que creó y lideró la conformación de las Redes Pedagógicas. La idea nace, fundamentalmente, cuando ella se pregunta por la formación de los maestros que se están preparando en las facultades de Educación y los que están en ejercicio. Se da cuenta de que la forma en que se hace tradicionalmente, capacitaciones por medio de charlas de expertos, no es la más adecuada. Ella hace énfasis en que no se trata de capacitar a los maestros, como si ellos fueran incapaces de producir saberes y prácticas propios, sino de ayudarles en su formación. Entonces, cuenta María del Pilar que en este proceso de pensar un programa de formación para maestros —desde la Universidad Pedagógica—, con tres maestros de facultades diferentes, Alberto Martínez Boom, de Humanidades; Clara Chaparro, de Ciencia y Tecnología, y ella, de Educación, dijeron: “pensemos en una propuesta de formación de maestros que rompa con la idea de capacitación” (Herrera & Bayona, 2018, pp. 367-368).

Duraron un buen tiempo pensando, hasta que dijeron: “vamos a trabajar en la formación de maestros de una manera distinta, que el lugar central no lo ocupen los discursos y las propuestas que los académicos les llevamos a los maestros, sino los saberes, las prácticas, las preguntas y los sueños de los maestros”; entonces, propusieron conformar redes pedagógicas (Herrera & Bayona, 2018, p. 368). La idea de conformar redes de maestros era muy buena, solo que en la Pedagógica, se desconocía que en varias regiones esto ya existía. Entonces, lo que descubren María del Pilar y su grupo de trabajo es que:

Después del congreso de 1987, el sindicato deja de impulsar al movimiento como lo venía haciendo y los maestros empiezan a organizarse en redes: redes de maestros innovadores, redes de maestros que enseñan ciencias, redes de maestros que se orientan por las pedagogías constructivistas. Lo que hacen entonces, fue empezar a generar encuentros entre esas redes. Uno de los últimos encuentros que hicimos se llamó “Enredes 87”. Ya veníamos desde la Pedagógica con un proyecto llamado “Red de Cualificación de Educadores en ejercicio”. Fuimos a todas las regiones a proponer que hiciéramos formación en redes, valorando y poniendo en el centro el saber, las prácticas y las preguntas de los maestros. (Herrera & Bayona, 2018, p. 368)

En 1995, comenzaron en la universidad el trabajo de redes. Ellos ya venían trabajando con redes con las regiones, haciendo una cantidad de procesos escriturales con maestros e intercambios.

Después, en 1997, María del Pilar se va a trabajar con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), fundado por Antanas Mockus; allí se encuentra con Olga Lucía Zuluaga. Desde allí hicieron Enredos 97 con todas las redes que habían identificado. En el IDEP se quedó solo hasta 1999; se retiró porque en la Pedagógica iniciaron unos Encuentros Iberoamericanos de Redes y Colectivos de Maestros (Herrera & Bayona, 2018, p. 369). Las redes o los colectivos de maestros fueron un fenómeno que trascendió las barreras del país; en otros países como México, también se trabajaba en el tema de los “colectivos” de transformación de la escuela desde los maestros. María del Pilar es invitada a participar en algunos eventos en México; allí se relaciona con el español Rafael Porlán y otros maestros; con ellos, se juntó y organizaron el Primer Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela.

Lo interesante del trabajo de redes era que los maestros podían compartir sus experiencias y aprender entre ellos, eso era enriquecedor. Esto fue un antecedente para la expedición pedagógica, pues con las redes se comenzó a intercambiar cómo y cuáles son las experiencias de los maestros, y por qué se están pensando como redes y no de otra manera. Los maestros estaban acostumbrados a oír a otros intelectuales que les hablaban del maestro y de la escuela desde otros lados, pero no a sus propios colegas. En esta medida, “son impresionantes todas las posibilidades que se abren cuando un maestro escucha a otros maestros y cuando ve que su voz y su palabra son reconocidas” (Herrera & Bayona, 2018, p. 370). Después de esos encuentros entre redes, lo que descubrieron Pilar y su grupo fue que lo que tenían en común era que las redes eran pedagógicas. De este modo, solo bastaba con que los grupos de investigación o de maestros compartieran sus experiencias para que se comenzaran a conectar con otras redes.

Expedición Pedagógica: ahora bien, en un momento no bastó con escuchar las experiencias pedagógicas de otros; fue importante ir a conocerlas, y de ahí surgen las expediciones pedagógicas. En ello confluyen Abel Rodríguez, Martínez Boom y los que venían trabajando en las redes pedagógicas. Los maestros decían: “ya hemos escuchado, compartido y sabido, y tenemos noticia de otras prácticas que nos llaman la atención, que se hacen en otros lugares, con otras comunidades; no basta con oír, queremos conocerlas, ir, visitarlas y viajar por ellas” (Herrera & Bayona, 2018, p. 370). Eso fue algo que se derivó de Enredos 97.

Después, en 1999, se dan muchas coincidencias: Abel está en el Ministerio de Educación, Alberto Martínez en el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) y nosotros estamos trabajando con las redes en la pedagógica; entonces, surge en el Ministerio de Educación un proyecto que se llama “Apoyo a Redes e Innovaciones Pedagógicas”. Nos juntamos y dijimos: “¿por qué no ponemos en marcha un proyecto de Expedición Pedagógica Nacional?”. Veníamos trabajando con las redes y el movimiento pedagógico, que es el antecesor de la expedición pedagógica, en los ochenta ya había hecho dos expediciones pedagógicas que están referenciadas en la revista *Educación y Cultura*: una en Caldas y otra en el Guaviare. (Herrera & Bayona, 2018, p. 370)

Entonces dijeron: “vamos a poner en marcha la Expedición Pedagógica Nacional”. La Expedición Pedagógica debía preguntarse y preocuparse, entonces, por la situación del país, como la paz. Para ellos, fue importante escuchar la voz de los maestros sobre la escuela, pues son ellos

los que saben lo que ocurre en el interior de ellas. Los promotores de la Expedición decían: “sobre la escuela se han dicho muchas cosas, pero los maestros no han hablado sobre ella” (Herrera & Bayona, 2018, p. 371); de allí, la importancia de darles voz y cabida en la historia de la educación colombiana, pues no es posible pensar en un modelo único de hacer escuela; la tarea era, entonces, reconocer la riqueza y la diversidad pedagógica existente en Colombia. El objetivo de la Expedición Pedagógica no fue solo un trasladarse físicamente de un lugar a otro para conocer diferentes experiencias educativas, sino, más bien, construir otro modo de pensar la escuela, de ver la escuela.

Los maestros salieron a los recorridos con herramientas de registro, diarios de campo, videos y fotografías. La expedición tenía que hacerse en cada lugar con los actores de esa región, con la gente que está moviéndose allí y con sus propias propuestas y recursos. (Herrera & Bayona, 2018, p. 372).

La expedición pedagógica fue tan importante para el crecimiento de los maestros como para la construcción de la historia de la escuela desde sus voces, que para los maestros lo más importante era mantenerla viva. Aun cuando los recursos fueran escasos. Los maestros decían: “la expedición pedagógica es nuestro movimiento, no depende de los recursos, ni de que la universidad quiera seguir o no acompañando el proceso, este es nuestro movimiento, no lo vamos a acabar aquí”, decían: “si estamos sabiendo tantas cosas de la escuela, si tenemos tanto que contarnos, no vamos a terminar la expedición porque se acaben los recursos del fondo MEN - Icetex”. (Herrera & Bayona, 2018, p. 373)

La Expedición pasó de ser un proyecto a ser un movimiento. “Hubo más de 299 organizaciones entre iglesias, secretarías de Educación, organizaciones no gubernamentales (ONG), universidades y normales que participaron en la expedición en esos dos años” (Herrera & Bayona, 2018, p. 374). De la Expedición Pedagógica surge el término *geopedagogía*, esto es, la relación entre práctica pedagógica y la población-territorio, es decir, las prácticas en contexto, en situaciones determinadas, en experiencias particulares. De allí que, cuando se escuchan las prácticas de los maestros, estas se tratan más de una invención, una interacción permanente con las circunstancias, poblaciones y condiciones mismas de las poblaciones con las cuales trabajan. Eso aleja, enormemente, a los maestros de la Tecnología Educativa y el Diseño Instruccional. Así pues, son las diversas formas de hacer escuela en Colombia, las que confirman el papel del maestro como intelectual. Lo que se descubre, entonces, con la Expedición Pedagógica, es que no conocemos lo que somos, que obviamos la riqueza y la diversidad de formas de hacer escuela que existen en Colombia, y que el papel del maestro es fundamental para la transformación social.

En conclusión, podemos ver de la mano de Marco Raúl Mejía que, en medio de la crisis del Movimiento Pedagógico, la Expedición Pedagógica recoge la herencia del movimiento. Se le da un lugar importante tanto a la práctica como a mostrar al maestro como intelectual. Hay un momento en el que la Expedición Pedagógica hace un balance: ha estado en 192 municipios del país, y se encuentran cerca de 3.700 experiencias de transformación en la escuela. Eso es muy bonito, afirma Mejía, porque mientras la expedición se disparaba, Fecode tenía su gran derrota histórica; primero, con el acto legislativo 01 de 2001, y luego, con todas esas luchas que termina perdiendo. Las dinámicas sociales del Movimiento Pedagógico estaban corriendo por todos los lugares; una

expresión de eso es la Expedición Pedagógica. La Expedición Pedagógica trabaja, así, la visibilización de la práctica pedagógica del maestro colombiano. Hay doce libros publicados y cincuenta videos que todo el mundo puede entrar a ver, “El Viaje Maestro”, una cantidad de cosas, y la Expedición sigue viva hoy (Herrera & Bayona, 2018, p. 215). Ha estado en cerca de 700 u 800 municipios de este país, trabajando con maestras y maestros, con organizaciones populares, con campesinos, con indígenas, con afros, y la propuesta comienza a tener mucha vida en los territorios.

Para terminar este punto, en el que tenemos la Pedagogía por un lado y la Tecnología Educativa por otro, se puede ver que, además de los grupos y movimientos expuestos con anterioridad, hubo, si se quiere, algunas innovaciones pedagógicas importantes que, en general, rescatan la autonomía no solo del maestro, sino también del estudiante, a la hora de aprender. Tales proyectos se consolidan en la creación de colegios como el Gimnasio Moderno de Bogotá, el Liceo Juan Ramón Ramos, la Unidad Pedagógica y el Merani, todos ellos fundados sobre una pedagogía activa, y en instituciones como Maloka, el proyecto Ondas o el trabajo realizado por Francisco Cajiao en el Colegio Cerro Matoso de Montelíbano, en los cuales se motiva a la investigación científica y al aprendizaje desde el hacer o lo no formal —en el caso de Maloka—. De estos dos últimos proyectos, se consolidaron o crearon decretos importantes para el desarrollo de la educación en Colombia, como es el caso del Decreto de Innovación, con el cual los docentes adquieren autonomía para guiar los procesos de enseñanza, y el surgimiento del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.

Estos proyectos, más los grupos y movimientos, ya expuestos, muestran una forma de resistencia a los intentos del Estado por controlar lo que se enseña en el interior de las aulas, ya sea mediante reformas curriculares, lineamientos, decretos o leyes, sustentados bajo la Tecnología Educativa, que, como ya se ha dicho en varias ocasiones, coarta la autonomía del maestro y el estudiante, convirtiéndolos en ejecutores de instrucciones, lo cual, en términos sociales, redundaría en la formación de una sociedad educada para obedecer. De allí que sea primordial, i) no que sea eliminada, de manera abrupta, toda la normativa construida alrededor de la educación, sino que pueda ser revisada, analizada, modificada, validada e informada desde el saber práctico y pedagógico de los maestros, que sean los maestros los que participen en su creación y no una cuota política que poco sabe de lo que ocurre en la escuela y el salón de clases, y ii) que la formación que se imparta en la escuela sea integral, que incluya lo emocional, y sobre todo, que sirva para la vida, para evitar así lo que denuncia Julián de Zubiría: “estamos engañando a los niños: lo que uno necesita en la vida no se lo enseñan en la escuela, y lo que le enseñan en la escuela no sirve en la vida; esto es una mentira, esto es una trampa” (Herrera & Bayona, 2018, p. 391).

2. LA UNIVERSIDAD Y LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN

Otro aspecto clave de la educación en el que confluyen varios de los autores compilados en el libro *21 voces*, es el tema de prestar atención a la universidad y al tipo de formación que allí se brinda, en especial, la formación que se da a los maestros en las facultades de Educación. En general, se observa que los procesos de enseñanza, los currículos y la pedagogía usada no se corresponden con las necesidades de la escuela colombiana ni con la realidad del país. Los

estudiantes y maestros que salen de la universidad carecen de herramientas para enfrentar los retos y las condiciones del mundo actual.

La Universidad: el primer punto en común, al que parecen llegar algunos autores, es que el papel de la universidad debería ser fomentar el pensamiento crítico y reflexivo e impulsar a los maestros y estudiantes a investigar, con el fin de contribuir a la transformación social de la comunidad. Para esto, se hace necesario que la universidad se conecte con la realidad, se preocupe por formar integralmente a los estudiantes, busque la autonomía curricular, implemente la interdisciplinariedad y garantice una educación de calidad.

Así las cosas, siguiendo a Carlos Augusto Hernández, la universidad debería ser entendida como “un espacio en el cual toda la cultura académica se da, en donde se dan la reflexión, la discusión, la crítica, la recuperación de la tradición” (Herrera & Bayona, 2018, p. 66), esto es, el escenario en el que maestros y estudiantes analizan, comprenden y transforman la realidad. Sin embargo, esto no ocurre. La universidad, según Mario Díaz, se ha inscrito en todas las tendencias globales que le apuestan al tema de las competencias, los créditos, la movilidad, la flexibilidad, la evaluación y la calidad, pero sin posiciones críticas. Estos temas están en la agenda de los organismos internacionales, y el Estado solo los recontextualiza y los convierte en políticas y prácticas educativas. Por eso, él cree que Colombia necesita un cambio educativo (Herrera & Bayona, 2018, p. 95). De lo contrario, la universidad, como lo notan Lola Cendales y María del Pilar Unda, seguirá estando fuera de la realidad, cuando debería ser la conciencia crítica del país. Es importante, entonces, que la universidad esté conectada con lo que se vive.

Otros de los elementos que, según Gerardo Remolina, ayudarían a optimizar la educación impartida en las universidades son la formación integral, la investigación, el fomento de la interdisciplinariedad y la proyección social. Él, siguiendo el trabajo realizado por el jesuita Alejandro Borrero —una autoridad en el campo de la universidad—, cuenta que lo que debe caracterizar a una universidad es: i) la autonomía para hacer su planeación y definir el horizonte institucional, ii) la producción de conocimiento, es decir, la investigación, así como iii) la extensión, esto es, fomentar el aprendizaje por fuera del aula y el servicio, que no es más que propender al bienestar de todos los integrantes de la comunidad académica, así como de la sociedad. Resalta, también, que la interdisciplinariedad debe ser un tema vital en toda la universidad, pues permite la construcción colectiva de conocimiento, a partir de fuentes y disciplinas diversas. Esto es algo complejo, pero si se logra, contribuye a la formación integral de toda la comunidad académica, pues para él no solo se debe formar al alumno, también al profesor y al personal administrativo.

Entonces, en estos 40 años, el gran aporte de los jesuitas a la educación ha sido la formación integral. No hay ninguna institución educativa de primaria, de secundaria, de jardín infantil y hasta de universidad que no diga en sus estatutos que busca dar una formación integral. El núcleo de la formación integral es la relación profesor-estudiante y el acompañamiento personal que se debe tener, que es muy difícil. (Herrera & Bayona, 2018, p. 341)

Finalmente, Remolina llama la atención, al igual que la mayoría de autores compilados en 21 voces, acerca de que los que dirigen la educación del país sepan de ello y no sean solo puestos ahí por cumplir con una cuota política (Herrera & Bayona, 2018, p. 341). Mientras esto no ocurra, las palabras

de De Zubiría seguirán retumbando, con seguridad, en la mente de los que ven cómo, “mientras los jóvenes están en la pregunta del suicidio, en la pregunta sobre cómo interactuar con una muchacha o con un muchacho que les encanta, la universidad está hablando de ecuaciones diferenciales, de cálculo III” (Herrera & Bayona, 2018, p. 385), pues, siguiendo a De Zubiría, la universidad abandonó la formación humana integral, para darle prioridad a la dimensión intelectual.

Las facultades de Educación: otro de los puntos en que parecen confluír, prácticamente, todos los autores recopilados en el libro *21 voces* es en que no se aprende a ser maestro en la universidad, sino en el aula, esto es, en el ejercicio de la profesión. Antanas Mockus cuenta que, a su llegada a la Universidad Nacional como profesor, había un cierto descontento con la forma en que la universidad ofrecía las licenciaturas de Química, Física, Biología y Matemáticas, pues eran como la misma carrera, con un poco de menos temas en unas que en otras, pero era prácticamente el mismo recorrido. Lo cual reflejaba una actitud superenciclopedista, como si el objetivo fuera que los estudiantes hubieran oído y comprendido algo vagamente, sin enseñarles lo que ellos enseñarían en bachillerato, y tampoco lo que la disciplina exigía como disciplina (Herrera & Bayona, 2018, p. 341). Esto, a sus ojos, evidencia lo que enunciamos en este punto: que en la universidad no se forman los maestros, de allí no salen sabiendo serlo, es decir, cómo enseñar, sino que se hacen en el ejercicio de su labor.

Lo anterior lo confirma también Fabio Jurado. Él cuenta que, luego de su primer año en la Universidad Santiago de Cali, en la carrera de Literatura e Idiomas, fue invitado como profesor a un colegio de Palmira de los padres capuchinos, el colegio Fray Luis Amigó. Tenía 18 años y comenzó su desempeño como profesor de manera intuitiva, es decir, se formó como maestro en la práctica. Reconoce que la educación impartida en la carrera no aportaba mucho para ser un buen maestro; ejemplo de ello, los cursos de didáctica que recibió. Cursos que, para él, dejaron un vacío tremendo, pues quienes los orientaban lo hacían desde las tecnologías educativas de la época, de orientación conductista. Por otro lado, Francisco Cajiao va aún más lejos; luego de su llegada a la Universidad Pedagógica Nacional como rector, nota que en las facultades de Educación hay de todos los profesionales, menos maestros; de allí que, para él, el gran fracaso de la educación en Colombia es atribuible, en un altísimo porcentaje, a las facultades de Educación. Se culpa a los maestros por su bajo nivel socioeconómico y cultural, pero no se les ayuda a mejorar ni intelectual, ni cultural, ni personalmente.

Siempre hay la disculpa de que los maestros llegan de niveles socioeconómicos muy pobres, pero, ¿por qué la universidad no los mejora?, ¿por qué no los culturiza?, ¿por qué no les enseña a vestirse?, ¿por qué no les enseña a disfrutar el arte?, ¿por qué no les enseña a leer? No, mantengámoslos así, ese es el peor juego que se le puede hacer a las clases dominantes, eso es mantener a una gente que se perpetúa ahí y son los profesores que no cumplieron en áreas mayores de las que pertenecen. Hay un poco de sociólogos, psicólogos, antropólogos, filósofos, médicos y psiquiatras que no caben en sus disciplinas, entonces tirémosle a maestros. (Herrera & Bayona, 2018, pp. 357-358)

Como vemos, al parecer, los maestros no se hacen en las facultades de Educación; allí no se les forma, allí se les adoctrina para seguir un manual, una metodología, unos lineamientos; les

enseñan teorías y conceptos, pero no se les enseña a ser creativos, a leer el contexto, a buscar formas alternativas de llegar a los estudiantes, a crear proyectos innovadores, a formar grupos de investigación; no se les acerca a la realidad, es decir, no se les forma como maestros, sino como ejecutores de una normatividad. Así pues, mientras esto no cambie, las facultades de Educación seguirán sin ayudar a la formación de los maestros, continuarán capacitándolos, como si ellos no fueran capaces de crear su propio saber y práctica pedagógicos. Unido a esto, los estudiantes y la sociedad en general seguirán sintiendo que la universidad no forma, solo instruye, y que se aprende más en los grupos de investigación, o por fuera de las aulas. Como les sucedió a Humberto Quiceno, Elizabeth Castillo y Fabio Jurado, quienes concuerdan en decir que la universidad no forma, que la educación más potente es la que se da por fuera del salón de clases y que la forma más efectiva de aprender es a través de las experiencias generadas en grupo.

Ahora bien, cuenta Carlos Vasco que hubo un momento en la historia de la educación colombiana en que las facultades de Educación tuvieron un impulso positivo, con el Decreto 272 de 1998: “la carrera se extendió a cinco años para que fuera comparable con cualquier otra. Se propuso que las prácticas se iniciaran en el segundo año, si era posible; se puso, por primera vez, la pedagogía como columna vertebral de las facultades de Educación” (Herrera & Bayona, 2018, pp. 109-228). En ese momento, continúa Vasco, se crearon nuevas licenciaturas y se transformaron algunas de ellas, como la de la Distrital y la Iberoamericana, con Rafael Torrado y Eloísa Vasco. Él cree que esas licenciaturas del Decreto 272 sí estaban cumpliendo su papel, pero antes de que se graduaran de ellas, derogaron el decreto. De allí que se continúe con facultades de Educación que no forman maestros, sino obreros que siguen normas.

Por último, hay que resaltar que ninguna reforma, ningún incentivo, ni ningún programa para formación de maestros, podrá ser efectivo si no se tienen personas interesadas en seguir esta labor de enseñar, desde el ámbito formal. No es un secreto que, como menciona Carlos Vasco, en estos últimos años han disminuido las vocaciones de maestro. Ahora los alumnos del grado once de la normal ya no quieren pasar al ciclo complementario, ni los estudiantes de los demás colegios piensan hacer carrera de maestros. Eso muestra un cierto desprestigio de las licenciaturas que ya contagia hasta a los que en la actualidad las están cursando.

Llega un informe, por ejemplo, el de Compartir, de Sandra García, con las pruebas Saber, donde dice: “Mire, hay que ponerle cuidado a esto”. Entonces, la profesión de profesor de colegios de secundaria y media debe ser de lo más apreciado por la sociedad y estar bien remunerada, pues por lo menos con respecto a los parámetros de otras profesiones. Todo el mundo propone que sí, que hay que hacer un cambio en las licenciaturas; pues sí, por eso vienen estos cambios: sale un documento, luego la otra ministra saca otro y después esta otro decreto. Y los estudiantes que están en las licenciaturas y sus profesores se apresuran a correr a cambiar las cosas, porque les dicen que hay que hacerlo para lograr algunas becas de los “pilos”, pero eso no se justifica. Al contrario, eso es un peligro de retroalimentar esa situación como de inferioridad de las licenciaturas en Educación y la carrera, y la vocación del educador. (Herrera & Bayona, 2018, p. 111)

En consecuencia, no basta con que las facultades de Educación se renueven y obtengan una acreditación de alta calidad, requisito exigido, recientemente, a las licenciaturas para poder

funcionar, de acuerdo con la Ley 1753 de 2015, si no hay personas interesadas en cursarlas, si la profesión de maestro no se reconoce como fundamental y si lo que allí se enseña no tiene un impacto importante en la educación preescolar, primaria, básica y media del país.

3. EL MAESTRO COMO INTELLECTUAL, INVESTIGADOR Y CONSTRUCTOR DE LA REALIDAD

Este es, tal vez, el punto en el que coinciden la mayoría de autores revisados. Para ellos, es importante pensar al maestro no como un ejecutor de instrucciones, sino como un agente que posee un saber práctico invaluable —fruto de su trabajo y experiencia— que lo convierte en un intelectual. La figura del maestro como intelectual surge con el Movimiento Pedagógico, específicamente, con la creación de la revista *Educación y Cultura* de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode).

La revista *Educación y Cultura* fue el intento desde la organización del Magisterio, desde el sindicato, de decirle al maestro: “Usted es importante por lo que sabe y por lo que hace con los niños y las niñas”. Ya no darle un estatuto laboral, sino un estatus intelectual al maestro. (Herrera & Bayona, 2018, p. 33)

Con la creación de esta revista, los maestros ya no eran vistos solo como los encargados de orientar una asignatura. Fueron reconocidos como agentes determinantes en la transformación social. Ahora, ellos también estudian la realidad, la analizan, la intervienen y comparten sus resultados en una investigación, lo que los convierte en intelectuales e investigadores. Sin embargo, no era suficiente ser maestro para ser intelectual; para ello, el maestro debía tener la voluntad de formarse permanentemente, tener una actitud crítica ante la realidad, tener un capital intelectual importante, una responsabilidad ciudadana y, sobre todo, una alta sensibilidad a la cotidianidad de los estudiantes y la situación del país, pues como lo afirma Lola Cendales:

Como maestros y maestras, como educadores, tenemos un saber disciplinar, pero es que lo anterior es una responsabilidad ciudadana; en esto tenemos que investigar, pero también que ingeniarnos y arriesgarnos a hacer cosas, porque nadie nos va decir qué hacer y cómo. Como profesionales, tenemos una responsabilidad ético-política que nos exige formación permanente, no perder el sentido de búsqueda. (Herrera & Bayona, 2018, p. 203)

En esta medida, siguiendo a Lola Cendales y a Fabio Jurado, la elección de una profesión como la de ser maestro tiene implicaciones de visión política, se requiere una sensibilidad frente al mundo en el que participamos, en donde están los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos (Herrera & Bayona, 2018, p. 328). Esa sensibilidad debería generar en el maestro la motivación para investigar e innovar, esto es, de convertirse en un intelectual. En consecuencia, la capacidad investigativa y el deseo de intervenir la realidad, desde una perspectiva crítica y reflexiva, deben ser una característica del maestro intelectual, pero

también deben ser habilidades que los estudiantes deberían desarrollar, sin importar el nivel de formación. Ejemplos de esto los tenemos con el Programa Ondas, liderado por Marco Raúl Mejía y Francisco Cajiao, cuya estrategia pedagógica consistió en colocar la investigación en manos de los niños, las niñas, los maestros y las maestras.

La investigación conduce a la innovación y, a la inversa, la innovación empuja a la investigación; hay una relación de interdependencia entre la innovación y la investigación. Ahora, hay docentes que optan solo por la innovación, yo digo: “Vale, son innovadores, no quieren sistematizar la información y dar el paso a la investigación”, y está bien, esto es natural, no todos tienen que ser investigadores, pero muchos quisiéramos que fueran innovadores. La investigación es una élite académica, en el mejor sentido de la palabra, que se va configurando en cada colegio y en cada universidad, y esto ha sido así a lo largo de la historia. (Herrera & Bayona, 2018, p. 329)

Entonces, partiendo de la relación intrínseca que, según Remolina, existe entre la investigación y la innovación, es preciso que el maestro que produce un proyecto innovador sistematice el proceso por el cual llegó al resultado final, pues esto no solo puede servir de inspiración para otros maestros, sino que puede dar luces de lo que necesita hacerse en el sistema educativo en general. En esta medida, siguiendo a Julián de Zubiría, toda innovación debe ir acompañada de un proceso de seguimiento y de investigación; para él, “la educación debería ser un centro de investigación que se reevalúa constantemente” (Herrera & Bayona, 2018, p. 387); de allí que sea importante contar con el maestro intelectual, crítico, reflexivo, investigador e innovador. Tales características fueron las que se evidenciaron en los líderes encargados de promover el Movimiento Pedagógico, las Expediciones Pedagógicas y las Redes Pedagógicas, por ejemplo.

Así las cosas, es importante reconocer, siguiendo a Vicky Colbert, que “los actores del cambio son los maestros, no son las universidades, son los maestros, los que están metidos en el barro” (Herrera & Bayona, 2018, p. 116). De allí que sea tan importante que los maestros se empoderen de sus saberes y de su experiencia para promover cambios y transformaciones sociales, pues, como lo sostiene Fabio Jurado, las políticas educativas se deben construir sobre la base de los conocimientos y la práctica de los maestros, y no desde la idea de un político que poco puede saber de lo que ocurre en el interior de una escuela o aula de clases (Herrera & Bayona, 2018, p. 329). Es el maestro, como intelectual, el que debe luchar por un lugar de renacimiento en la sociedad, no solo como formador, sino como agente de cambio y transformación; debe posicionar su saber práctico en la historia de la educación y debe promover, a partir de la investigación, proyectos que permitan mejorar no solo el sistema educativo, sino la sociedad en general. Pues, como afirma Humberto Quiceno: “el maestro como intelectual es muy importante y sigue siendo una concepción que todavía es lo que nosotros llamamos ‘de resistencia’. O sea, una forma de resistir a los docentes tradicionales para que los maestros sean reconocidos como intelectuales” (Herrera & Bayona, 2018, p. 180). Por último, la Ley General de Educación, a pesar de las críticas que ha recibido, reconoce también al maestro como el intelectual, en la medida en que le da la responsabilidad de construir sus pedagogías, sus currículos y sus criterios de evaluación, de acuerdo con los contextos socioculturales.

RETOS PARA LA EDUCACIÓN QUE SE DESPRENDEN DE LAS POSTURAS DE LOS AUTORES COMPILADOS EN EL LIBRO 21 VOCES

De acuerdo con las experiencias de vida narradas por los autores compilados en el libro 21 voces, se identificaron algunos retos para la educación en el momento actual. Algunos de estos retos ya han sido asumidos por algunas de las personalidades que integran el texto en mención; sin embargo, se presentan acá como una forma de visibilizar el trabajo que aún falta por hacer en el campo educativo. De este modo, se deja abierta la invitación para que todos aquellos que tienen la inquietud por mejorar y transformar, no solo la educación del país, sino la sociedad en general, los revisen y contribuyan a hacer de Colombia un país más democrático, equitativo, justo y educado. Los retos se enuncian a continuación:

1. *Que todas las personas que están involucradas en el campo de la educación conozcan su historia:* se hace necesario que los maestros, investigadores, políticos, facultades de Educación y personas en general, interesados en la educación colombiana, conozcan todos los esfuerzos que se han hecho en el país por mejorar el sistema educativo, reivindicar el papel del maestro y de la profesión docente, rescatar el saber práctico y pedagógico, mejorar la calidad de la educación, cobijar a más niños, adolescentes y adultos en escuelas y universidades, atender a las poblaciones rurales y diversas, fomentar la autonomía y la investigación, y, sobre todo, hacer de Colombia un país más justo, equitativo, democrático y educado. Lo anterior es favorable y deseable porque i) permite entender el porqué de la situación actual del sistema educativo del país, ii) facilita el diseño de nuevas investigaciones sobre la base de lo que ya otros maestros han hecho, iii) invita a tener en cuenta a todos los agentes inmersos en el campo de la educación a la hora de pensar, diseñar, construir e implementar las políticas educativas, iv) promueve la enseñanza desde lo propio, desde lo que se ha gestado y creado en el país en el campo educativo, y porque v) ayuda a identificar los retos para la educación actual, esto es, permite tomar estas experiencias de vida como una motivación para buscar alternativas que favorezcan, desde el quehacer diario, la consolidación de proyectos, innovaciones y acciones que transformen la sociedad a través de la educación.

Estamos seguros de que si los maestros colombianos, por ejemplo, conocieran lo que otros maestros “de carne y hueso”, como ellos, han hecho por la educación del país: i) lucharían por que su profesión sea reconocida y valorada, no solo desde el punto de vista económico y laboral, sino como agentes influyentes y determinantes en la transformación social. ii) Valorarían un poco más el sistema educativo actual que tenemos, pues aun con sus defectos y virtudes, es el resultado de la lucha constante de maestros que, desde la creatividad e innovación, han resistido a la institucionalidad política que expresa regulación y uniformidad. iii) Tendrían la valentía de manifestar sus puntos de vista, de oponerse a las políticas educativas, editoriales e institucionales que menosprecian su saber. iv) Propondrían movimientos y grupos de investigación que aboguen porque lo que se enseña represente algún valor y significado para los estudiantes. v) Lucharían por hacer que educarse no sea una obligación, sino una necesidad, esto es, que sea un goce aprender. vi) Harían que, sin importar el nivel de formación, la relación maestro-estudiante sea el centro del proceso educativo y buscarían que, más allá de lo intelectual, se debe dar una formación humana integral, entendiendo que los alumnos no son unos receptáculos vacíos

que hay que llenar, sino que ellos son seres humanos singulares, con sueños, metas e intereses particulares, que el sistema educativo debe incluir, respetar, valorar y potenciar.

2. *Los nuevos licenciados deben asumir puntos de vista críticos, no solo sobre su práctica, sino sobre lo que se está viviendo en el país:* este reto sale de los planteamientos de Mario Díaz; para él, desafortunadamente, las facultades de Educación no tienen una infraestructura ni intelectual ni epistémica sólida. Díaz reconoce que hay, en la actualidad, una masa profesional fuerte, dedicada a hacer didáctica, pedagogía y currículo, pero eso no implica que se inyecte el sentido reflexivo, crítico, analítico y contestatario en los estudiantes. Por lo que los estudiantes terminan siendo “reproductores de discursos, pero no logran capturar los problemas ni analizarlos, ni construir conceptos, ni a través de esos conceptos, comprender el conjunto de realidades sociales, políticas y educativas del país” (Herrera & Bayona, 2018, p. 96). En esta medida, siguiendo a Díaz, el maestro debe ser un gran lector semiótico de las realidades educativas, no simplemente una persona que reproduce, y, como buen lector semiótico, debe tener unas competencias investigativas muy fuertes. “Un buen maestro debe tener una fuerte competencia discursiva, esto es, conocer qué discursos discurren en su campo, qué discursos se interrelacionan, qué discursos se contestan, suponen, y cómo él, en ese campo discursivo, digamos, trata de crear, de construir nuevas posibilidades discursivas” (Herrera & Bayona, 2018, p. 96).

Siguiendo con Díaz, “el maestro debe tener una competencia textual muy fuerte, debe saber escribir y leer; debe ser un gran lector, pero un lector semiótico, que pueda interpretar al alumno, que pueda interpretar a la comunidad, que puede interpretar la sociedad” (Herrera & Bayona, 2018, p. 97). Este tipo de competencias, para Díaz, son fundamentales para que el maestro sea un intelectual y no un mero reproductor. El reto entonces, siguiendo a Díaz, es que “el maestro no se conforme con ser un profesional a secas, que obtiene un título, ingresa a una institución y se dedica a dictar clase, a ir y venir de su casa a la escuela y de la escuela a su casa” (Herrera & Bayona, 2018, p. 97). Por el contrario, tiene que ser una persona capaz de interpretar, de escribir, de leer, de crear en sus propios estudiantes esas mismas habilidades, además de generar en ellos el amor hacia el conocimiento y el deseo de reestructurar su pensamiento. Por tanto, cree Díaz, el escenario de la práctica pedagógica debe ser un escenario investigativo, fundamentalmente.

3. *La educación debe contribuir a la construcción del país:* como ya se mencionó, la labor de los maestros no se puede limitar a la transmisión de información; el maestro debe entender que su función es construir país, es transformar la realidad. De allí que María del Pilar Unda pida expresamente a quienes se están formando hoy como profesores y profesoras que asuman todo el poder y toda la fuerza que tienen para construir este país. Ella piensa que el papel del maestro es central, y alienta a que le apueste a la construcción en colectivo, a que no se deje aislar por la manera como se piensa la escuela —un lugar donde cada maestro hace sus cosas y responde a unas tareas—; en cambio, le apueste a la construcción colectiva dentro de la escuela y entre maestros, y también a esa relación entre las escuelas y las universidades. A que sean capaces de construir un tejido potente en relación con lo que soñamos, un país más justo y educado (Herrera & Bayona, 2018, p. 377). En esta medida, es importante que se abogue por ser maestros y no profesores, pues afirma Gerardo Remolina que mientras el profesor

transmite una serie de conocimientos, el maestro transmite una vida, comenzando por la vida misma del que enseña, y eso exige amistad y vocación pedagógica, que de verdad se sienta un respeto; y no solo un respeto, sino un amor por los estudiantes, de manera que lo que se les transmite se haga con la vida misma (Herrera & Bayona, 2018, p. 371).

4. *Promover la investigación en la universidad como una herramienta de transformación social y formación de maestros*: autores como Jesús Alberto Echeverri, Humberto Quiceno, Elizabeth Castillo y Fabio Jurado ponen sus esperanzas en que el fomento de la investigación podría ser la base sobre la cual se construyan las grandes transformaciones a la educación y la sociedad colombianas. Sus experiencias y ejemplos de vida les permiten confirmar que uno de los aspectos que más ayudan a la formación profesional y personal, es la participación en grupos de investigación. Echeverri plantea que la esencia de la universidad es la investigación (Herrera & Bayona, 2018, pp. 109-166). A Humberto Quiceno le parece lamentable para Colombia que la universidad no haya acogido los grupos de investigación, que los estudiantes no investiguen, pues su educación fue el resultado del trabajo investigativo llevado a cabo con el grupo de Olga Zuluaga (Herrera & Bayona, 2018, pp. 109-170). Para Elizabeth Castillo, la investigación fue un ejercicio maravilloso, tanto así que terminó diciendo: “la licenciatura no me dio nada”, se aprende a ser maestro en el aula y en el ejercicio de indagar la realidad (Herrera & Bayona, 2018, pp. 109-231). Fabio Jurado afirma que el papel y la vocación de ser maestros, también deben incluir el deseo de investigar e innovar desde su propia práctica. Para él, los maestros deben asumir su trabajo desde la indagación, sobre las causas de aquello que observa en sus aulas y desde la posibilidad de construir equipo en la institución donde trabaja. Para esto, la investigación debe empezar desde la licenciatura a observar el terreno de las escuelas, ojalá, en compañía de los docentes de la universidad que investiga. Lo ideal, según Jurado, es que cada formador de la universidad tenga un proyecto de investigación en el que participen, como auxiliares de investigación, los estudiantes de la licenciatura. Ellos aprenden a investigar con el profesor investigador y con los maestros de las escuelas donde se adelanta el estudio. Este, le parece, es el paradigma más potente para garantizar la calidad en la formación de los docentes (Herrera & Bayona, 2018, pp. 109-228).

Entonces, la solución sería que las universidades, el Estado y los mismos maestros se comprometan con una formación que no estipule lo que debe hacerse, como si ser maestro se tratara de seguir un manual de instrucciones, y, en cambio, promueva el desarrollo de habilidades dirigidas a la creación de proyectos e investigaciones que les permitan a los maestros consolidar su saber práctico y pedagógico, de modo que puedan impactar positivamente a sus estudiantes, motivándolos a aprender y a investigar también, pero sobre todo, a transformar y construir un mundo mejor, más equitativo, más justo, más educado. Así, como lo afirma José Luis Villaveces: “La formación de docentes requiere de una cantidad de actores que quieran moverse todos en la misma dirección y eso cuesta trabajo. Los docentes normalmente se forman en las universidades, pero se necesita que la universidad, la Secretaría y el docente quieran caminar en la misma dirección” (Herrera & Bayona, 2018, pp. 109-228).

5. *Que los maestros sean autónomos y críticos frente a la realidad tecnocrática de la educación*: este es un reto muy importante para los docentes hoy en día, pues aun cuando el Movimiento Pedagógico y algunos grupos de investigación universitarios como el del maestro Federici y

el Grupo de Historia de la Práctica Educativa en Colombia, por ejemplo, intentaran combatir dicha metodología, este es un fenómeno vigente. Todavía los maestros se sienten presionados para seguir un libro de texto, por acatar las directrices y particularidades de las instituciones académicas para las que trabajan, así como por las políticas educativas que determinan los contenidos y formas de evaluar. Es por esto que Marco Raúl Mejía aconseja a los maestros que no traguen entero, pues, según él, “hoy hay una oleada tecnocrática sobre la educación, que los ha colocado a hacer competencias, a hacer estándares, a hacer evaluaciones, a hacer calidad desde una perspectiva del STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), en donde lo único que importa en educación son ciencias naturales, tecnología, el cómo hacer de la ingeniería, matemáticas y leer y escribir para eso” (Herrera & Bayona, 2018, p. 221).

Desde la perspectiva de Mejía, en la actualidad, estamos asistiendo a una oleada de pérdida de integralidad en la educación; al parecer, solo se promueven las ciencias exactas, con la presunción de que producen conocimiento útil, demostrable, evidenciable, esto es, que favorecen el progreso. En ese sentido, los maestros deben tener cuidado con lo que enseñan, deben ser conscientes de por qué se priorizan ciertos contenidos y metodologías. Pues, siguiendo a Mejía, hoy la universidad está asaltada por un discurso tecnocrático del currículo, de la calidad y de la evaluación, como si eso se resolviera objetivamente. “Hoy la educación es un campo en disputa, por eso maestra y maestro que no tengan una concepción sobre el por qué y el para qué de la educación, van a ser idiotas útiles de otros escenarios, sea de sus maestros o de otros organismos multilaterales” (Herrera & Bayona, 2018, p. 221). El reto está, entonces, en combatir la Tecnología Educativa con pensamiento crítico y formas alternativas de enseñanza que nazcan del saber práctico del maestro y que vayan encaminados a la formación integral de los estudiantes. En esta medida, siguiendo a Jesús Alberto Echeverri, independiente de lo que se piense del maestro, deberían preservársele sus funciones intelectuales y la posibilidad de que alcance ciertas autonomías tanto con respecto a su parte ética como a la estética y a la científica. No debe programarse tanto lo que tienen que hacer; en cambio, hay que darles un poco más de libertad (Herrera & Bayona, 2018, p. 166).

6. *Que la educación que se imparte en la escuela y en la universidad sea una formación integral:* esto hace referencia a que la educación le apunte a la formación humana integral, es decir, que incluya lo emocional y lo intelectual, de modo que sirva para la vida, y la vida es ahora —en el momento—, no después de que se gradúan los estudiantes del colegio o la universidad. Hasta que no haya una transformación radical en la educación que apunte a la formación integral, al desarrollo de habilidades de pensamiento, comunicación y socialización, se seguirán formando “empleados y obreros de bajo nivel, no críticos, no pensantes, no analíticos; que no leen y no entienden, pero que obedecen y que cumplen” (Herrera & Bayona, 2018, p. 391). El sistema educativo debe replantearse para que, a través de la educación básica, el niño adquiera —desde todas las asignaturas— las competencias básicas para la vida. Además, la universidad debe dejar de ser un medio de transmisión de información sofisticada, para contribuir a la formación integral. Siguiendo a De Zubiría, se deben enseñar también la deducción y el hacer, no solo a memorizar. La educación en todas sus etapas debe perseguir el desarrollo integral, esa es su propuesta curricular (Herrera & Bayona, 2018, p. 392). Aunado a lo anterior, Gerardo Remolina aporta que la universidad, además de contribuir a la formación integral, debe pensar en la proyección social, debe tener una planeación que incluya las visiones de

toda la comunidad académica, debe buscar la calidad y promover la investigación, así como el bienestar de la comunidad. En este sentido, debe promover el aprendizaje dentro y fuera del aula e incentivar la interdisciplinariedad. Para esto, será muy importante la cercanía entre el maestro y el alumno, de modo que su relación no se limite a la transmisión de información.

7. *Que lo político y administrativo no se sobrepongan sobre el saber práctico del maestro, los intereses de los estudiantes y las necesidades propias de la sociedad colombiana:* este reto involucra al Estado y a la comunidad académica en general. Es importante que las políticas educativas, o las directrices bajo las cuales se oriente la formación académica del país, surjan del diálogo abierto entre todos los entes que la conforman. Las personas encargadas de dirigir el Ministerio y la Secretaría de Educación, así como los rectores y administrativos, deben saber no solo de teorías y modelos educativos y de organización, sino haber estado inmersos en las dinámicas propias de la escuela, el colegio o la universidad. Los maestros deben saber posicionar su saber práctico y pedagógico, los padres de familia deben colaborar en la formación de sus hijos, y los alumnos deben manifestar sus intereses, dudas, sueños y proyectos, de modo que, como fruto del trabajo conjunto, se pueda brindar una educación integral, que sirva para la vida, haya equidad, se construya una sociedad mejor y lo político no se imponga sobre lo pedagógico, pues, como concuerdan la mayoría de autores compilados en el libro *21 voces*, la educación es tan importante para un país como para dejarla en manos de los políticos.
8. *Promover en la universidad, especialmente en la pública, la autonomía curricular:* teniendo en cuenta la situación actual del país y la normatividad existente alrededor de la autonomía universitaria, en la que, como lo muestra Carlos Eduardo Vasco, cada ministro que llega legisla cómo deben ser las licenciaturas y en dónde, desde el año 1994, no se le puede imponer el programa de Sociales a un colegio, por ejemplo, pero sí le puede imponer el programa de licenciatura a una universidad. Es importante que las universidades promuevan la conformación de una “Ley Estatutaria que explique ¿qué es el derecho básico y fundamental de la educación y hasta dónde llega? ¿Si se extiende después de los 18 años o no, así como, qué es el derecho de la autonomía de las instituciones?” (Herrera & Bayona, 2018, pp. 109-110). Así las cosas, es una tarea y un reto, siguiendo a Vasco, lograr la movilización, el diálogo a través de foros, asambleas y congresos educativos para concretar una Ley Estatutaria y un diseño; para que se establezca una ley ordinaria sobre un sistema integrado y articulado de educación, en el que las universidades y las facultades de Educación tengan la autonomía curricular para brindar una educación que en realidad forme integralmente a los estudiantes y los prepare para enfrentarse a los retos que la sociedad les impone. Para esto, será importante, como ya se mencionó, fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, acompañado del ánimo de investigar. Al parecer, así se podría fortalecer el sistema educativo de la educación superior del país.
9. *Fortalecer la educación pública:* con la expansión del sistema capitalista a los distintos ámbitos de la vida humana, incluido el campo educativo, la educación no solo se acoge al modelo industrial, que produce seres útiles para la producción de bienes, sino que entra a ser una mercancía de valor, es decir, un negocio. Motivo por el cual las instituciones educativas se privatizan y establecen como principal criterio de ingreso un pago económico, lo cual deja en desventaja a la educación pública, que no cuenta con la misma infraestructura, ni con

los maestros del nivel académico con que cuentan las instituciones privadas. Este es un fenómeno que se observa fácilmente en la sociedad colombiana. En su mayoría, los mejores colegios y universidades del país no son del Estado, cobran montos altísimos en las matrículas y no son asequibles a toda la población. Esto, más el agravante de programas como “Ser Pilo Paga”, que invertían la mayoría de recursos públicos en la universidad privada —para financiar a estudiantes de estratos bajos con muy buenos resultados en la Prueba Saber Once—, hacen que haya una brecha muy grande entre la educación pública y privada. Por eso, uno de los retos para el sistema educativo actual es disminuir esta brecha e invertir más recursos en la educación pública, de modo que pueda contar con mejores instalaciones, docentes más preparados, educación de alta calidad, y más estudiantes puedan acceder a la educación básica y superior.

10. *Revisar y reestructurar el estatuto docente*: este es uno de los retos que requiere atención especial. Es importante repensar, entre muchos temas, al menos: i) la forma de ingreso a la carrera, ii) la forma de ascenso y iii) la evaluación de los maestros. El mecanismo de ingreso a la carrera docente resulta ser precario, en la medida que no es atractivo para quienes están terminado el bachillerato, lo que reduce la posibilidad de que los estudiantes con mejores desempeños quieran hacerse maestros y, por consiguiente, el prestigio de la profesión (Herrera & Bayona, 2018, p .406). En la actualidad, afrontamos una crisis en las vocaciones docentes; por tanto, la tarea está en pensar alternativas que hagan que más jóvenes quieran enlistarse en las filas de esta labor tan importante para el país, revisar la manera en que están pensadas las formas de ascender en el escalafón, de modo que no se convierta en un requisito formal que descuida la formación de los maestros, la optimización de sus prácticas pedagógicas y, en consecuencia, el sistema educativo, y, por último, considerar si la manera en que hoy se evalúa a los maestros sí contribuye al mejoramiento del proceso de enseñanza y formación del estudiante, o si también se queda en un requisito formal amañado y con poco rigor pedagógico.

Finalmente, sería importante que los maestros y académicos del campo de la educación piensen en la posibilidad de crear un nuevo Movimiento Pedagógico que permita revisar y mejorar las condiciones del sistema educativo colombiano actual.

REFERENCIA

- Herrera, J. D. & Bayona, H. (2018). *21 voces: historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Educación, Ediciones Uniandes.