

21 VOCES

**HISTORIAS DE VIDA SOBRE
40 AÑOS DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA**

**José Darío Herrera y
Hernando Bayona-Rodríguez**

Prólogo de Eduardo Escallón

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
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

 **Universidad de
los Andes**
Facultad de Educación



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IIEP

21 VOCES

21 VOCES
HISTORIAS DE VIDA SOBRE 40 AÑOS
DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA

José Darío Herrera
Hernando Bayona-Rodríguez

Prólogo de Eduardo Escallón

Universidad de los Andes
Facultad de Educación
Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

Herrera González, José Darío

21 voces: historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia / José Darío Herrera, Hernando Bayona-Rodríguez; prólogo de Eduardo Escallón – Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Educación, Ediciones Uniandes, 2018.

420 páginas; 17 x 24 cm.

ISBN 978-958-774-621-1

1. Educación – Historia – Colombia 2. Personal docente – Relatos personales I. Bayona-Rodríguez, Hernando II. Escallón Largacha, Juan Eduardo III. Universidad de los Andes (Colombia). Facultad de Educación. CIFE IV Tít.

CDD 370.9861

SBUA

Primera edición: abril del 2018

© José Darío Herrera y Hernando Bayona-Rodríguez

© Eduardo Escallón, del prólogo

Asistentes de investigación: María Isabel Cardona García, Freddy Alexander Guáqueta y Mónica Cristina León

© Universidad de los Andes, Facultad de Educación

Ediciones Uniandes

Calle 19 n.º 3-10, oficina 1401

Bogotá, D. C., Colombia

Teléfono: 339 49 49, ext. 2133

<http://ediciones.uniandes.edu.co>

infeduni@uniandes.edu.co

© IDEP

Alcaldía Mayor de Bogotá

Educación

Avenida calle 26 n.º 69D-91, oficinas 805 y 806

Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife

Teléfono: 263 06 03

<http://www.idep.edu.co>

idep@idep.edu.co

María Victoria Angulo González

Secretaria de Educación del Distrito Capital

Claudia Lucía Sáenz Blanco

Directora General IDEP

Juliana Gutiérrez Solano

Subdirectora Académica IDEP

ISBN: 978-958-774-621-1

ISBN *e-book*: 978-958-774-622-8

Corrección de estilo: Viviana Castiblanco Casallas

Diagramación interior: Karina Betancur Olmos

Diseño de cubierta: Neftalí Vanegas

Impresión:

Nomos Impresores S. A.

Diagonal 18 Bis n.º 41-17

Teléfono: 208 65 00

Bogotá, D. C., Colombia

Impreso en Colombia – *Printed in Colombia*

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Universidad de los Andes | Vigilada Mineducación.

Reconocimiento como universidad: Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964.

Reconocimiento de personería jurídica: Resolución 28 del 23 de febrero de 1949, Minjusticia.

Acreditación institucional de alta calidad, 10 años: Resolución 582 del 9 de enero del 2015, Mineducación.

A María Jimena

José Darío

A Adriana, Paola y Camilo

Hernando

Contenido

PRÓLOGO	
LAS LUCHAS POR LA EDUCACIÓN	1
Eduardo Escallón	
INTRODUCCIÓN	15
ABEL RODRÍGUEZ	21
Fecode, Movimiento Pedagógico, Secretaría de Educación de Bogotá, educación rural, profesionalización docente, Ley General de Educación, Plan Decenal de Educación, Expedición Pedagógica Nacional	
CARLOS AUGUSTO HERNÁNDEZ	47
Enseñanza de las ciencias, Grupo Federici, tecnología educativa, Escuela de Frankfurt, Movimiento Pedagógico, formación docente	
ANTANAS MOCKUS	69
Universidad Nacional, Grupo Federici, Movimiento Pedagógico, enseñanza de la Matemática, crítica de la ciencia	
MARIO DÍAZ	83
Currículo, pedagogía, discurso pedagógico, doctorados en Educación, flexibilidad curricular, educación superior, campo intelectual de la educación	
CARLOS EDUARDO VASCO	99
Calidad de la educación, Movimiento Pedagógico, historia del currículo, lineamientos curriculares, políticas públicas en educación, facultades de Educación	

VICKY COLBERT	113
Escuela Nueva, Escuela Unitaria, educación personalizada, pedagogía activa, educación a distancia, tecnología educativa, modelos flexibles, aprendizaje colaborativo, destrezas siglo XXI	
OLGA LUCÍA ZULUAGA	131
Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, saber pedagógico, pedagogía	
ALBERTO MARTÍNEZ BOOM	135
La escolarización, saber pedagógico, grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, Movimiento Pedagógico, Expedición Pedagógica, facultades de Educación	
JESÚS ALBERTO ECHEVERRI	151
Las normales, Movimiento Pedagógico, grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, formación docente	
HUMBERTO QUICENO	167
Historia de las prácticas pedagógicas, pedagogía y educación, Gimnasio Moderno, Ciencias de la Educación, Movimiento Pedagógico, formación, doctorados en Educación, posconflicto	
LOLA CENDALES GONZÁLEZ	191
Educación Popular, Investigación-Acción Participativa, educación de adultos, sistematización de experiencias, formación de maestros, tecnología educativa, enseñanza personalizada	
MARCO RAÚL MEJÍA	205
Movimiento campesino colombiano, educación popular, Investigación-Acción Participativa, sistematización de experiencias, Ley General de Educación, Fe y Alegría, Expedición Pedagógica, Programa Ondas	

ELIZABETH CASTILLO	223
Movimiento estudiantil, Grupo Federici, educación indígena, etnoeducación, Investigación-Acción Participativa, formación política, infancia	
JOSÉ LUIS VILLAVECES	253
Interdisciplinariedad, autonomía universitaria, Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias, descentralización educativa	
NOHORA ELIZABETH HOYOS	271
Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, Maloka, educación y ciencia, Cultura Ciudadana	
CECILIA MARÍA VÉLEZ	283
Ley 115, Ley 715, concursos docentes, evaluación docente y del aprendizaje, colegios por concesión, estándares y competencias, educación superior, sistema de acreditación de calidad, REDP, descentralización, PEI	
FABIO JURADO	301
Formación de docentes, pensamiento crítico, lineamientos curriculares, enfoque por competencias, Sistema Nacional de Evaluación, Universidad Nacional, innovación	
GERARDO REMOLINA, S. J.	331
Compañía de Jesús, universidad, autonomía universitaria, Ascun, interdisciplinariedad, acreditaciones institucionales, formación integral	
FRANCISCO CAJIAO	343
Pedagogías activas, primera infancia, jóvenes, innovaciones educativas, Unidad Pedagógica, Programa Ondas, Universidad Distrital, Universidad Pedagógica	

MARÍA DEL PILAR UNDA	363
Formación docente, Movimiento Pedagógico, redes de maestros, Expedición Pedagógica	
JULIÁN DE ZUBIRÍA	379
Investigación e innovación, Pedagogía Conceptual, formación integral, sistema educativo, desarrollo integral	
EPÍLOGO	397

Prólogo

Las luchas por la educación

Eduardo Escallón

Hay muchas frases comunes y sabidas sobre los peligros de no conocer la historia y estar obligado a revivirla. En particular, hay una que nos advierte que primero ella se repite como tragedia y luego como farsa. Las 21 voces de este libro son un llamado a evitar una comedia de equívocos en el campo de la educación.

Existen diversas y variadas maneras de entender la educación, sus fines y los medios para alcanzarlos. Esto se debe a que ella es un proceso complejo y crucial, del que dependen la realización de los individuos y la reproducción material y cultural de la sociedad. Así como existen diversas concepciones sobre el individuo y la sociedad, así, por consiguiente, existen diferentes perspectivas y concepciones de la educación y de la formación de educadores. Aunque estas diferencias han generado debates en Colombia desde hace tiempo, tuvieron una resonancia particular a finales del siglo pasado y a principios del actual. Ahora bien, estos debates no han sido exclusivos de nuestro conflictivo país, sino que han estado presentes en la zona de influencia política internacional en la que orbitamos.

Este libro nos habla de cómo nos ha llegado esa influencia y cómo esos debates han tomado forma en Colombia, es decir, de cómo estos se han contextualizado en nuestras circunstancias políticas y sociales, cuáles otros han nacido acá y qué respuestas han surgido durante los últimos cuarenta años de experiencia y producción de conocimiento propio. Por supuesto, los protagonistas aquí reunidos algunas veces concuerdan y otras discrepan, pues coincidir en que la educación es un derecho, por ejemplo, no es lo mismo que coincidir en los currículos o en las pedagogías. De hecho, coincidir en que la educación es un derecho no es lo mismo que coincidir en cómo se materializa y se garantiza ese

derecho, ni mucho menos en cuál es el currículo y cuál la pedagogía para ello, o si hay una contradicción entre ambos.

Con relación a esto, las memorias y las reflexiones de este libro también nos plantean los retos que el momento actual impone a la formación de educadores. Esta, por su parte, oscila entre dos visiones. Una que quiere crear o fortalecer un cuerpo profesional docente y un sistema de formación que prepare a los educadores para cumplir esos roles profesionales y tener así una carrera digna, en la que puedan realizar un proyecto de vida autónomo, a partir de la enseñanza en una sociedad multicultural y diversa. Y otra que considera difícil, costoso e ineficiente fortalecer y mantener un cuerpo profesional como ese, y aboga por consolidar un cuerpo de técnicos que eduque a la mayoría (como grupo homogéneo), aplicando las didácticas y las metodologías que se le suministren; con la creencia de que el entrenamiento que reciban en el uso de esos materiales prediseñados los llevará a aumentar los resultados de sus estudiantes en las pruebas estandarizadas (Zeichner, 2018). Este último tipo de preparación, incluso, no tendría que llevarse a cabo en las universidades: hoy en día, una parte del grupo que presiona por ello propone que unos institutos y corporaciones con ánimo de lucro y marcas registradas podrían encargarse de esta tarea, pero estos temas vienen de tiempo atrás.

La confianza en la investigación científica, con las universidades y sus profesores como elemento crucial de la sociedad, se afianzó en los Estados Unidos con su triunfo en la Segunda Guerra Mundial. El progreso tecnológico ya no se asociaba a los inventores y a la industria, sino a la teoría científica y a la investigación sistemática; así, la educación apareció como esencial para el avance económico y militar (Atkin y House, 1981).

En el ambiente armamentista de la Guerra Fría de los años cincuenta, cuando los soviéticos lograron poner el Sputnik 1 en el espacio, parecieron darles la razón a quienes sostenían que la debilidad del sistema escolar ponía en riesgo la supremacía militar de los Estados Unidos. Para evitar esto, el Gobierno propuso reforzar los conocimientos tradicionales con los de las disciplinas académicas, diseñadas por profesores universitarios de las diferentes áreas (Posner, 2004; Kliebard, 2013; Schiro, 2013). Esto condujo a pensar que el contenido disciplinar de las matemáticas, las ciencias y la lengua eran lo fundamental, y que los maestros de colegio tenían un rezago académico que debía ser dirigido y

vigilado por los universitarios. De hecho, ha llevado a creer a quienes así piensan que los profesores de colegio deben ser una especie de miniacadémicos que conozcan a profundidad la disciplina y la transmitan con eficiencia a sus estudiantes (Schiro, 2013). Cuando no sean capaces de esto, el programa metodológico de algún profesor universitario de la disciplina podrá venir en su rescate.

Ese afán disciplinar en los contenidos de la educación también coincidió con el desarrollo de las teorías del aprendizaje y de la psicología como ciencia. Hasta hacía muy poco, el tema del conocimiento pertenecía al campo de la epistemología y lo referente a la conciencia era estudiado de manera introspectiva, como un rango muy amplio de temas generales y diversos. Quienes trabajaron en ese entonces para lograr que la psicología adquiriera estatus de ciencia quisieron darle una estructura fundada en el estudio de hechos observables y medibles. Estos hechos los encontraron en la conducta de los organismos. Así, se dio paso a una teoría específica del aprendizaje que no solo se ocupa de la conducta (todas las teorías lo hacen de una u otra manera), sino que la explica en términos de eventos ambientales (Shunk, 2012). Los procesos mentales —que no son visibles— no son necesarios para ello. Dentro de esa teoría, el conexionismo, el modelo de contingencia y el condicionamiento operante con sus conceptos de reforzamiento positivo y negativo, el castigo, la generalización y el modelamiento influyeron en la educación en temas como el momento de aprender, el aprendizaje experto, la instrucción programada y los pactos o contratos de contingencias, así como en el diseño y trabajo por objetivos conductuales o de comportamiento (Shunk, 2012).

La psicología siguió construyendo su estatus como ciencia alejada del conductismo y ha producido muchas otras teorías del aprendizaje, pero aquel ha tenido un gran peso en un sector de los educadores por muchos años. Una de las influencias indirectas de esa corriente en la pedagogía es, quizás, lo que los maestros conocemos como “la taxonomía de Bloom”, que con frecuencia se instrumentaliza como una lista de verbos que describen las conductas esperadas (observables) al final del proceso educativo. Bloom identificó una secuencia de seis objetivos que, según él, iban de un orden de pensamiento inferior a uno superior (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación). Sin embargo, eran solo una hipótesis (o una teoría) que no se basaba en investigación sobre el aprendizaje (Ritchhart *et al.*, 2011). Usualmente, esta taxonomía

se entiende como una herramienta técnica para identificar buenos objetivos y se asocia con conceptos como *tecnología educativa* y *diseño instruccional*.

Esta postura llegó a su máxima expresión en 1983, al publicarse el estudio *Estados Unidos una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa* (1983). El estudio, presentado al secretario de Educación, alertaba:

Nuestra Nación está en peligro. Nuestra otrora incontestada preeminencia en el comercio, la industria, la ciencia y la innovación tecnológica está siendo superada por competidores de todo el mundo [...] Si una potencia extranjera y hostil hubiera intentado imponernos el mediocre desempeño educativo que existe actualmente, bien podríamos haberlo considerado como un acto de guerra. Pero hemos sido nosotros mismos los que lo hemos permitido. Hemos derrochado los progresos habidos en los logros educativos como consecuencia del desafío del Sputnik. Además, hemos desmantelado sistemas de apoyo esenciales para la obtención de esos logros. (p. 137)

Si bien el informe mencionaba aspectos de la educación relacionados con el desarrollo de las potencialidades mentales y espirituales de las personas, el énfasis recaía sobre la necesidad de tener trabajadores altamente calificados en nuevos campos que se transformaban rápidamente, y esto fue lo que más resonó entre las personas. El país no solo estaba perdiendo la carrera armamentista con los comunistas, sino también la económica con los capitalistas; esto se debía a que los fundamentos educativos de la sociedad eran erosionados por una creciente mediocridad que amenazaba su futuro. Esa erosión existía porque habían “perdido de vista los propósitos básicos de la educación, y las elevadas expectativas y esfuerzo disciplinado que son necesarios para lograrlos” (*Estados Unidos una nación*, 1983, p. 137). Esto se agravaba por el hecho de que “tendemos a expresar nuestros estándares y expectativas educativas en gran medida en términos de ‘requisitos mínimos’. Y donde debería haber un continuo coherente de aprendizaje, no tenemos ninguno, sino una colcha de retazos a menudo incoherente y obsoleta” (*Estados Unidos una nación*, 1983, p. 141). Para confirmarlo, estaban los bajos resultados en las pruebas comparados con los de los países amenazantes, en los que, además, se invertía más tiempo en clases y en tareas para los estudiantes. En síntesis, había una amenaza

exterior en torno a la economía, que se evidenciaba en los bajos resultados en las pruebas internacionales y que se debía a que las escuelas hacían muchas cosas disímiles, eran desordenadas y tenían bajas expectativas. Además, aunque el informe mostraba logros y experiencias exitosas, dejaba el sabor de que muchos maestros eran mediocres y estaban mal capacitados. Las respuestas a estos peligros parecían estar en la planificación, el currículo unificado y el entrenamiento de profesores en la transmisión de ese currículo y su evaluación en pruebas de lengua, matemáticas y ciencias. Estas pruebas deberían ser indicadores de la eficacia de la estrategia y de la eficiencia de los maestros.

En nuestro medio, la deficiencia de la educación y el desconocimiento de las disciplinas, asociados a la baja productividad y a la baja competitividad económica, caló profundamente en el conjunto de ideas, emociones, concepciones y explicaciones ligadas a nuestra experiencia del subdesarrollo. Distintos sectores de la sociedad reaccionaron de acuerdo con esas ideas y con su experiencia, mediadas por su concepción de individuo y de sociedad. En medio de la crisis política del bipartidismo, la inequidad, el florecimiento del narcotráfico y la exacerbación de las violencias, el proceso de reforma educativa, alineado con la planificación y el diseño instruccional de finales de los años setenta, entró en contradicción con el agitado movimiento sindical de la época. A las tensiones de una sociedad conflictiva se les sumó una aparente dicotomía entre administración de la educación (la política educativa) y la pedagogía escolar (la práctica docente), que parecía obedecer a las contradicciones entre capital y trabajo. Parecía, no porque esta contradicción no existiera, sino porque lo que hubo fue un choque entre distintas concepciones sobre la educación, que interpretaban una propuesta de reforma educativa en una coyuntura nacional e internacional. Una confrontación entre quienes compartían el diagnóstico y la respuesta como solución al atraso y la pobreza, y quienes se les opusieron por considerarlos, tal vez, la causa.

De estas tensiones y de sus frutos nos hablan los protagonistas de este libro. Esos frutos, por supuesto, son variados y disímiles, unos más positivos que otros. Por ejemplo, en algunos casos, se asumió dicho diagnóstico y su respuesta como la única forma de administrar y organizar los asuntos educativos de un país, cuando en realidad no lo es. De hecho, lo que durante años quedó etiquetado como *tecnología educativa* y *taylorización de la educación* recogía

unos enfoques, unas perspectivas y unas concepciones particulares, entre muchas otras. No verlo así, llevó a que cualquier intento posterior de organizar la educación se comprendiera por algunos, de forma reduccionista, como un proceso que siempre va a planificar los contenidos y las prácticas en busca de la productividad individual y la competitividad, basado en una única teoría del aprendizaje —el conductismo— y una sola manera de enseñar: la transmisión de contenidos por medio de metodologías prediseñadas por otros, dirigida a subir los resultados en pruebas estandarizadas.

Aquello también ha llevado a pensar, de forma superficial, que toda idea relacionada con planear la educación y evaluar la calidad es una manera de controlar a los docentes. Es decir, que la política interfiere con la práctica. Esto es caótico para muchos, pues quienes abogan por una sociedad planificada con una economía controlada, que distribuya equitativamente los recursos, al mismo tiempo rechazan el intervencionismo del Estado como un limitador de sus libertades individuales. De la misma manera, quienes defienden a ultranza las libertades y el mercado como único organizador de la sociedad parecen encontrar en la planificación, la medición y el control el único remedio para la educación.

Mucho hemos avanzado desde entonces, en particular con la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación, pero las tensiones siguen latentes. Hoy sabemos que los objetivos de aprendizaje no son solo expresión de las conductas deseadas de los estudiantes, sino que también pueden ser experiencias y comprensiones significativas (de hecho, esto se ha sabido, a su manera, desde hace mucho tiempo). Asimismo, entendemos que las formas de enseñanza y de evaluación, la organización y la priorización de los aprendizajes y las interacciones pedagógicas, pueden planearse y variar de acuerdo con otros enfoques y perspectivas de la educación.

Por ejemplo, este libro nos muestra que enseñar ciencias y matemáticas como meras rutinas memorizables no es lo mismo que enseñar a pensar científicamente, y que esto puede ser el objeto de estudio de un grupo pionero de investigación en educación (o en pedagogía) durante décadas. Hoy sabemos que muchos maestros reclaman y ejercen la autonomía que establecen la Constitución, la Ley 115 y el Decreto 1860 (un aspecto de la educación), pero que guardan un profundo apego por la taxonomía de Bloom (un aspecto de la pedagogía).

Así, es posible encontrar educadores (en básica, media y superior) que exigen para sí mismos el estatus intelectual del maestro, pero no se lo confieren a sus estudiantes. Con la mejor voluntad, estos docentes pueden hacer clases muy activas, dinámicas y entretenidas, pero se pueden quedar en la replicación de habilidades (tipo laboratorio, por ejemplo) y en la repetición de conocimientos, sin llegar nunca al análisis y a la reflexión que llevan a la comprensión. Si bien los seguidores de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) actualizaron la taxonomía, algunos de sus críticos (Ritchhart *et al.*, 2011) le ven el problema de plantear la actividad intelectual como una secuencia jerárquica, cuando, en realidad, el pensamiento ocurre de maneras diversas. En la mente, dicen ellos, recordar no antecede a comprender, comprender a analizar ni analizar a crear. Al tener presentes esos verbos como una secuencia de comportamientos deseables, es muy probable que el ejercicio intelectual, el pensar para aprender (para aprender a pensar), nunca llegue a ocurrir en clases diseñadas con esas actividades.

Sin embargo, como bien nos lo dicen los protagonistas de este libro, aun hoy en día puede presentarse el caso contrario. Hay múltiples ejemplos de maestros que experimentan, innovan y transforman su práctica, logrando aprendizajes significativos para sus estudiantes y para ellos. No obstante, estos maestros pueden encontrar resistencia en sus mismos estudiantes, en los directivos, en las familias de la comunidad o en algunas políticas, si dichas innovaciones no concuerdan con sus expectativas sobre la educación, sus fines y sus medios. Muchas de las respuestas que las voces de este libro dieron en el debate sobre las reformas educativas de finales de los setenta y principios de los ochenta resultaron en alternativas innovadoras y transformadoras, algunas más radicales que otras. Todas ellas también se pueden clasificar y entender desde diversas perspectivas epistemológicas y filosóficas sobre el conocimiento (racionalista, hermenéutica, empirista) y su finalidad. Asimismo, se pueden alinear con una o con varias teorías del aprendizaje, desde el enfoque de la neurociencia hasta el conductismo, el cognitivismo social, la teoría histórico cultural, la teoría del procesamiento de información y el constructivismo. Se pueden identificar también de acuerdo al papel que le den a la memoria, la motivación, la cooperación y la autonomía en el proceso formativo. Y, claro, se pueden diferenciar de acuerdo a lo que entiendan como objetivos y fines de la educación, y a los medios para lograrlos. Así, algunas de estas voces pueden estar alineadas con la

tradición académica de la educación, que busca el conocimiento y la comprensión de la producción cultural y científica de la humanidad a lo largo de la historia. Otras pueden estar más interesadas en desarrollar las habilidades, procedimientos y conocimientos que hagan de las personas miembros productivos de la sociedad, para que así aporten al bienestar de todos. Estas habilidades no son necesariamente laborales para el empleo, también pueden ser de liderazgo comunitario, por ejemplo. Otras, hacer énfasis en el proceso de formación integral del individuo centrado en su desarrollo intelectual, social, físico, espiritual y ético. Muchos, debido al tipo de confrontación en que se dio el debate, y por su comprensión de las condiciones generales e históricas de nuestro país, le apuntan de manera explícita a la transformación social de la realidad por medio de la educación. Para algunos esta transformación ha de ser más radical que para otros. Para los primeros, incluso la educación, en vez de ser un medio, puede ser un obstáculo que reproduce el *statu quo* y debe ser transformada de raíz. Para otros, la educación puede transformarse gradualmente, en la medida en que transforma a los individuos para construir un tipo de sociedad deseada. Esas múltiples visiones tienen cada una su propia historia y aunque pueden entrar en contradicción, también pueden complementarse unas a otras.

Todas las personas estamos influenciadas explícita e implícitamente por estas teorías, enfoques, propósitos y perspectivas. Las que aprenden, las que enseñan, las que dirigen las instituciones, las que diseñan las políticas, las que las evalúan, las que forman docentes y académicos o técnicos, las que pagan por la educación y las que no. A todas las personas nos atraviesan estas creencias, teorías, enfoques y propósitos en mayor o menor grado.

Esta afirmación se basa en el hecho de que los distintos grupos humanos interpretan y comprenden procesos sociales con sus propios recursos —ingenuos o complejos—, sin necesidad de ajustarse hasta el último detalle a los preceptos de una forma única de construir y comunicar esa comprensión. Usualmente, existen al menos dos —y es posible que sean muchísimas más— formas de representar el mismo hecho, aunque para muchos solo una de ellas tiene sentido. Para quien privilegia solo una de esas maneras, es muy difícil percibir el significado de la otra representación (Escallón, 2007).

Cuando la forma de representación toma cuerpo en el discurso de un sector de la sociedad para defender o imponer con él los intereses de un grupo, una

élite o una clase que concibe representar, tal comprensión constituye una ideología. Para el efecto, un individuo —o el sector social— elabora el discurso en términos universales como versión totalizadora, en la cual se diluyen y ocultan los intereses particulares que representa. Agentes del poder o sectores marginados, ambos presentan y ofrecen sus versiones de grupo como la versión más apropiada para el conjunto de la sociedad, asumiendo sus intereses como los más convenientes para todo el colectivo. Comúnmente, la versión totalizadora oculta o acalla otras formas de comprensión y otras versiones (totalizadoras, también), por medio de la descalificación, la caricaturización, la simplificación, la subvaloración, la exclusión, la represión, la negación o la anulación (Eagleton, 2000).

Estas explicaciones se vuelven fácilmente totalizadoras, porque al mismo tiempo involucran aspectos cognitivos y emocionales, y tienden a ser convincentes y parecer auténticas por la combinación de ambos. Esto se relaciona con el concepto de equilibrio de Piaget (1975), entendido como el estado óptimo de armonía entre las estructuras cognitivas y el ambiente; es decir, la búsqueda de congruencia entre las estructuras mentales internas y la realidad física y social externa (Schunk, 2012). El equilibrio está compuesto por dos procesos, el de asimilación y el de acomodación. La asimilación ocurre porque o bien la información es congruente con el esquema con el que representamos dicha realidad, o bien porque ajustamos la realidad a la estructura cognitiva existente (al esquema). Por su parte, la acomodación consiste en cambiar las estructuras internas para que sean congruentes con la realidad externa. Esto ocurre cuando incorporamos una nueva información y reacomodamos nuestro sistema de creencias para darle sentido a la realidad externa. Asimilamos la realidad y acomodamos las estructuras en un proceso continuo de equilibrio (Shunk, 2012). Cuando no hay estímulo o nueva información externa, o cuando ella no reta los esquemas existentes (porque es compleja, difusa, irrelevante o amenazante), permanecemos en equilibrio cognitivo, no reacomodamos los esquemas. La ideología funciona como un equilibrio cognitivo que resiste acomodaciones. Esto nos impide considerar otras perspectivas y nos inhibe a cambiar de opinión.

Como maestro novato en los ochenta, yo caí en medio de las tensiones propias entre las propuestas epistemológicas, las teorías del aprendizaje, los conceptos de la enseñanza y los fines de la educación. Al llegar al colegio a enseñar,

choqué con una visión dominante en el sistema que asumía la historia como un conocimiento concreto y memorizable, apropiado para los grados inferiores, pues no requería mayor conceptualización. Cuando quise intentar que en quinto grado los estudiantes analizaran, contrastaran y argumentaran su comprensión, me dijeron que no lo hiciera, pues la etapa del desarrollo de esas edades no permitía dichas actividades intelectuales. La coordinadora rápidamente tachó palabras como “discernir”, “sopesar”, “entender” y “comprender” de mi planeador (“parcelador de clase”), y me dio una copia mimeografiada de la lista de verbos observables que debía utilizar, porque esos sí se podían evaluar (¡Bloom!). La historia, así asumida, solo se estudiaba hasta los 14 años, después se veía filosofía, que se suponía que era un conocimiento más complejo. En efecto, había un distanciamiento enorme entre la historia que se esperaba que se aprendiera en el colegio y la que producían los historiadores profesionales. También había un desacuerdo sobre el propósito de su aprendizaje y si este aportaba a la formación integral, al desarrollo individual o la educación crítica de los sujetos. Lo que yo no sabía en aquel entonces era que mi confusión sobre qué enseñar, cómo, cuándo y para qué, me situaba como maestro en el centro de las tensiones ideológicas en torno a qué es la educación, cuáles son sus fines y cuáles pueden ser los currículos y las pedagogías para alcanzarlos.

Comprender estas tensiones ideológicas y analizarlas críticamente debe hacer parte de las competencias profesionales de un educador que quiera trabajar como constructor de paz en una sociedad pluralista, democrática y participativa. La Constitución y la ley asumen al maestro como agente de currículo. Como propone Schiro (2013), cuando un maestro comprende que tiene un marco conceptual propio y que hay un amplio rango de opciones ideológicas a su disposición, puede aclarar mejor y alcanzar sus propias metas curriculares y sus objetivos de aprendizaje. También, en la línea de este autor, cuando un maestro tiene perspectiva y comprende las distintas creencias filosóficas de sus colegas, puede entender y manejar mejor los desacuerdos curriculares que, de manera inevitable, ocurren en los colegios y por fuera de ellos. Así mismo, cuando un maestro sabe que en el vocabulario que usa puede haber categorías de análisis de diferentes marcos conceptuales o expresiones ideológicas concretas, se podrá comunicar de manera más efectiva, negociar decisiones curriculares con sus colegas y participar en el debate local y nacional en torno al mismo.

Finalmente, cuando un maestro es consciente de las presiones ideológicas que ejercen sobre él —de forma abierta o velada— la sociedad, su familia, sus colegas, el Estado y el sindicato, puede ponerlas en perspectiva, tomar decisiones informadas y minimizarlas para su bienestar y autonomía. Así, cuando en el trabajo y en la convivencia cotidiana las personas pueden reconocer y aclarar las tensiones que existen entre colegas, que tienen diferentes creencias sobre la educación y usan las palabras en manera distinta para expresarlas, surge la posibilidad de apreciar las diferencias y de sopesar las distintas perspectivas involucradas, para tomar decisiones constructivas y trabajar de forma colaborativa en el propósito de la paz.

Referencias

- Anderson, L. y Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for Learning. Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Atkin, J. M. y House, E. R. (1981). The Federal Role in Curriculum Development, 1950-80. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3(5), 5-36.
- Eagleton, T. (1991). *Ideology. An introduction*. London / New York: Verso.
- Escallón, E. (2007). *El discurso narrativo histórico: la comprensión de la historia latinoamericana en El arpa y la sombra y El otoño del patriarca* (disertación doctoral no publicada). Boston: Boston College.
- Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación. (1983). *Estados Unidos. Una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa* (I). Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre278/re2780800504.pdf?documentId=0901e72b813c3085>
- Kliebard, H. M. (2013). The Rise of Scientific Curriculum-making and its Aftermath. En D. J. Flinders, S. J. Thornton (eds.), *The Curriculum Studies Reader* (pp. 45-54). New York / London: Routledge.
- Piaget, J. (1975). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Posner, G. J. (2004). *Análisis del currículo*. México, D. F: McGraw-Hill Interamericana.

- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible. How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- Zeichner, K. (2018). *The Struggle for the Soul of the Teacher*. New York & London: Routledge.

En la historia, la memoria y el olvido.

En la memoria y el olvido, la vida.

Pero escribir la vida es otra historia. Inconclusión

Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*

Introducción

¿La educación es lo que ocurre en las escuelas o fuera de ellas, en los movimientos sociales, por ejemplo? Es ambas. Y lo que ocurre en las escuelas, ¿es siempre institucional o es también contrainstitucional? Es ambas. Y lo que ocurre en la educación indígena, campesina, popular, ¿es siempre contrainstitucional o es también institucional? Es ambas. Esta es la dinámica social: entre lo que expresa regulación, uniformidad, institución y aquello que es creatividad, innovación, resistencia. Un filósofo griego contemporáneo, Cornelius Castoriadis, la definió con dos términos muy aclaradores para entender el texto que el lector tiene en las manos: *lo instituido* y *el instituyente*. Lo instituido es aquello que ya está demarcado, delimitado, definido en sus usos y en sus gramáticas. Por ejemplo, el lenguaje, las instituciones sociales, un hospital, una escuela y la cárcel. El instituyente es aquello que hace posible lo primero y cuya esencia es la creación permanente. El instituyente es el magma (así lo definió Castoriadis): esa base in-forme, plena de energía, que no cesa de crear y recrear el mundo social —y el síquico también.

Las historias de este libro hacen parte de la historia de esa creación. Es un breve segmento, de finales de los setenta a nuestros días, contado a través de 21 historias de vida, que reflejan, a su vez, la tensión inevitable y deseable entre lo instituido y el instituyente. Gran parte de los invitados e invitadas a hacer parte de este libro han hecho historia y han desafiado la norma, la regla, la costumbre. Han fundado colegios, creado revistas, puesto a dialogar grandes autores de la historia intelectual del siglo XX con nuestros contextos y han hecho aportes muy importantes a lo que hoy entendemos por educación, no solo en nuestro país, sino en América Latina. También es la historia de la institucionalización, de las reformas, de los programas y políticas. Quien lea este libro encontrará diversas posturas frente a muchos temas y podrá tomar partido.

Hemos sido muy respetuosos al juntar en esta obra a 21 personas que no siempre estarían de acuerdo en lo que importa y en lo que no, pero que hacen parte de nuestra historia. El disenso es parte de lo que somos.

Este es un libro pensado principalmente para estudiantes, docentes de facultades de educación y personas que se dedican a la investigación en educación; para que enseñemos y aprendamos también de lo propio; y para que no desconozcamos fuentes de información y esfuerzos clave a la hora de investigar.

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. Este libro quiere ser un no rotundo al olvido de lo que hemos sido en cuanto a educación. La ideología del “aquí no se hecho nada, yo vengo a hacerlo por primera vez” es bastante costosa. Un campo que se vive reinventado año tras año, decreto tras decreto, gobierno tras gobierno y profesor tras profesor es un campo que no madura. ¿Qué hemos logrado hasta ahora en educación ciudadana?, ¿en educación rural? ¿Qué hay que hacer para seguir con los esfuerzos de apropiación social de la ciencia? ¿En qué ha avanzado la educación de adultos y qué enseñanzas nos ha dejado? ¿Cómo entender el legado del Movimiento Pedagógico y enfrentar los nuevos desafíos de nuestra práctica? ¿Qué ires y venires han tenido la evaluación y los sistemas de evaluación, y cuáles son las limitaciones y bondades de las pruebas?

Responder estas preguntas supone un conocimiento mínimo del campo; por ello, en segundo lugar, quisiéramos que este libro impacte a quienes tienen la responsabilidad de diseñar y ejecutar políticas públicas. En efecto, uno de los grandes problemas en la educación en Colombia es que, con alguna frecuencia, quienes hacen las políticas públicas en educación o se dedican a hacer política en los ministerios o en las secretarías de educación poco o nada saben del campo. Qué bueno sería que estos “hacedores de política” no fueran a los ministerios o a las secretarías a aprender de educación, sino que aprendieran de educación para ir a los ministerios.

Aproximarse, pues, a lo hecho en Colombia es el objetivo principal de esta compilación.

También queremos que sea un tributo. En cierta forma, quienes hoy nos dedicamos a enseñar, a formar, a investigar y a pensar la educación estamos en deuda con lo que han hecho quienes nos han antecedido. Nuestras 21 voces invitadas representan los más variados y plurales esfuerzos por hacer de la educación una herramienta de democratización y construcción de país. Cada capítulo deja ver la riqueza humana y profesional, así como el enorme compromiso que cada uno de ellos y ellas tiene con la educación. Las historias de vida por sí solas son una gran fuente de inspiración para las nuevas generaciones.

Las historias de vida tienen una larga tradición en la investigación social y también, de manera específica, en la investigación en educación y pedagogía. Por no ir muy lejos, la profesora Eloísa Vasco trabajó el concepto de saber pedagógico a partir de historias de vida de maestros y maestras. El mismo Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) ha tenido en varias ocasiones (1999, 2004, 2008 y 2017) la iniciativa de publicar en video historias de maestras y maestros reconocidos por su capacidad de innovación.

La mayor virtud de las historias de vida como metodología de las ciencias sociales y de la educación es que, a través de la experiencia, se conocen procesos sociales amplios y complejos. Las historias de vida han sido fuente de conocimiento y de comprensión de los más variados fenómenos sociohistóricos. Los personajes aquí reunidos cuentan su historia y, a la par, nos develan un campo: nuestro campo de la educación. Las historias hablan de muchos fenómenos a la vez, pero más allá de eso, nos muestran en conjunto el tejido, las tramas de las que está hecha nuestra educación. Las relaciones son infinitas, cada historia remite a otras.

Las tensiones entre las políticas educativas, el trabajo técnico realizado por investigadoras e investigadores, y las prácticas y opiniones de los mismos maestros y maestras se dejan ver muy bien en varias de las historias contadas. Las decisiones políticas no siempre favorecen los mejores procesos técnicos y estos, a su vez presionados por las decisiones políticas, no pueden tener suficientemente en cuenta lo que los maestros y maestras tienen que aportar a las decisiones de políticas, programas y proyectos educativos. Pocas veces aparecen las facultades de Educación en estos procesos.

Muchos ejes pueden orientar la lectura: la historia puede leerse como entre dos polos opuestos: aquel que se ocupa de conceptualizar y aquel que se ocupa de las reformas y los modelos de intervención. Varias de nuestras voces invitadas lo ejemplifican muy bien: mientras unos ven reformas sin sentido, otros ven poco productivo ponerse a filosofar sobre la educación.

No es gratuito que la historia del profesor Abel Rodríguez sea la primera, pues su relato sirve de marco para las siguientes. El relato del profesor Abel no solo destaca datos interesantes y fundantes de nuestra historia reciente, sino que hace un balance que, si bien es crítico de las políticas gubernamentales, logra colocar cada cosa en su sitio, gracias a su perspectiva histórica. Sin embargo, esto no significa que cada historia no se sostenga por sí sola; de hecho, el libro se puede leer, y acaso deba leerse, en órdenes distintos al propuesto. Cada historia toca lo importante o lo fundamental desde otras aristas. Algunas historias, que aparentemente podrían ser marginales, son centrales según la perspectiva que se tome. Para cada invitado o invitada, las cosas suelen tomar matices diferentes; algunas son merecedoras de grandes comentarios, otras no. Quienes aquí hacen apología de algo, encuentran detractores más adelante o acaso más atrás.

Estamos muy tentados a decir que el hilo conductor es el Movimiento Pedagógico, su resistencia a la tecnología educativa y los esfuerzos académicos de muchas facultades de Educación para que la pedagogía conserve o recupere su sentido original: ser una práctica de enseñanza que se resista a la formalización y a la instrumentalización. Pero hacer esto sería dejar de lado muchas historias no menos importantes que encontramos por fuera de la tensión básica entre los pedagogos y las personas más técnicas de la política pública. La educación popular, la educación indígena, la educación campesina, la educación superior, el mismo tema de la innovación educativa y la administración educativa quedarían bastante al margen, y no nos parece justo. Se puede, por supuesto, leer la historia de la educación como una historia de la pedagogía versus la tecnología educativa, pero esta es solo una arista; bien importante, pero solo una.

En este sentido, la intención de *21 voces* es abrir el abanico un poco más, darle cabida a otras historias y sugerir que hay más de un eje, más de una tensión y más de una institucionalización en el campo. También hay muchas resistencias, innovaciones y rupturas con lo establecido. En el centro, el maestro y

la maestra, el educador y la educadora, sin duda apasionados por la enseñanza, pero también convencidos del enorme papel que cumple la educación en la transformación social.

Lejos estamos de pretender que esta selección sea exhaustiva. Muchas personas cuyo trabajo ha sido muy importante han quedado por fuera. Para quienes, y ojalá sean muchos, queden insatisfechos con la selección aquí recogida, la invitación es a reunir más fuentes y relatos que documenten aún más nuestra historia de la educación. De manera particular, reconocemos una gran limitación de nuestro libro: hacen falta historias regionales de la educación. Las historias que aquí se cuentan giran mucho en torno al Ministerio, las reformas curriculares, las políticas públicas en educación y los movimientos sindicales, y aunque se destacan varios y significativos procesos de alcance nacional — como el Movimiento Pedagógico—, el detalle de las historias locales y regionales ha quedado fuera del alcance de este libro.

Por último, hemos dejado aquellas advertencias, indicaciones y críticas que nuestros entrevistados y entrevistadas han hecho sobre el papel de la Universidad de los Andes en el campo de la educación en Colombia a propósito de nuestras nuevas licenciaturas, de nuestra recién inaugurada Facultad de Educación y de los diferentes servicios que prestan otras unidades académicas al sector educativo. De paso, valga decir, coincidimos con algunas de ellas.

Agradecemos a Mireya González, historiadora, investigadora y educadora, quien nos ayudó a definir la lista de voces invitadas a formar parte de este libro. Las omisiones y olvidos de la lista, sin embargo, no son responsabilidad más que de los autores. A nuestro decano y prologuista Eduardo Escallón, por la divulgación y apoyo a esta empresa, y al IDEP, por su disposición para hacer parte de esta edición y por reconocer la importancia de que la historia reciente de la educación llegue a nuestros colegios. Un reconocimiento muy especial a nuestros asistentes de investigación: María Isabel Cardona García, Mónica Cristina León y Freddy Alexander Guáqueta; jóvenes investigadores de nuestros programas, que se entusiasmaron con este proyecto cuando apenas era una idea.

Los autores

Abel Rodríguez*

**Fecode, Movimiento Pedagógico, Secretaría de Educación de Bogotá,
educación rural, profesionalización docente, Ley General de Educación,
Plan Decenal de Educación, Expedición Pedagógica Nacional**

La historia mía en la educación ya es muy larga, estoy cumpliendo 50 años de actividad. Yo me gradué en 1965 y el año pasado se cumplieron 50 años de la promoción mía como maestro en la Normal Superior. La Normal en ese tiempo se llamaba Normal Nacional de Varones de Ibagué. De varones, porque también había de señoritas. Así se llamaba la paralela a la nuestra. Al año siguiente, en el año 1966, yo ya estaba desempeñándome como maestro en una vereda del departamento del Huila, en el municipio de Algeciras. Un municipio que, ahora que estamos en tiempos de paz, hablando de acuerdos con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), fue uno de los primeros de asiento de las FARC. Cuando yo llegué a trabajar, ya las FARC existían en la región, y allí tenían una comunicación con San Vicente del Caguán. Había una ruta, un camino, una trocha que permitía a los campesinos y a la guerrilla desplazarse desde esa zona del Huila hacia el Caquetá. Desde el Huila se comunicaban, de Algeciras pasaban por La Vega, que es este famoso corregimiento de Neiva. Uno se imagina unos corregimientos como a la vuelta, pero este está más bien retirado y de ahí

* Como presidente de Fecode, promovió la unidad de los trabajadores en la Central Unitaria de Trabajadores (CUT) y se puso al frente del Movimiento Pedagógico Nacional, que abrió camino a la Ley General de Educación. En 1995, asumió la responsabilidad de ser el gerente del Primer Plan Decenal de Educación; luego, fue viceministro de Educación y ministro de Educación encargado. Del Gobierno pasó a integrarse a la cátedra, esta vez como formador de docentes en maestría en la Universidad de La Salle. La Universidad Pedagógica Nacional le confirió el título de doctor *honoris causa*. Fue secretario de Educación de Bogotá del año 2004 al 2009. Es autor de varios libros, entre ellos *La educación después de la constitución del 91. De la reforma a la contrareforma y 20 años de la Ley General de Educación. Resultados y posibilidades*.

pasaban, yo supongo, por Campoalegre y Hobo. Eso nunca estuvo muy claro, porque ahí hay un valle, un plano muy grande; daban la vuelta para llegar al sur del Tolima, esa era la ruta.

Este detalle de mi vinculación al trabajo docente allá en el Huila, en Algeciras, es muy importante, porque yo me encuentro desde que salgo a ejercer el Magisterio con el fenómeno de la Violencia. Voy a trabajar en un modelo de escuela que fueron los famosos “núcleos escolares”, que se fundaron comenzando los años sesenta, finalizando los cincuenta, precisamente para atender la educación en las zonas donde había sido más fuerte la violencia liberal-conservadora. Esos espacios que dejó esa violencia liberal-conservadora fueron ocupados luego por la violencia guerrillera. Entonces, esos núcleos se pensaron en el Ministerio de Educación y se diseñaron para darles oportunidades de educación a esas comunidades, a esas poblaciones que por el fenómeno de violencia no habían tenido escuelas. Digamos que había un modelo pedagógico allí detrás de eso, yo diría que por primera vez se pensó en ofrecer en el campo escuelas completas, de primero a quinto de primaria; y efectivamente, los núcleos eran las escuelas completas. Pero además de esa característica de tener el ciclo de primaria completo, estas escuelas incluían dentro de su plan de estudios o de actividades curriculares un elemento, un componente muy fuerte de trabajo con la comunidad.

La planta de personal del núcleo escolar eran los profesores de los cursos de primero, segundo, tercero, cuarto, quinto; yo llegué al curso cuarto de primaria. Había un profesor de prácticas agropecuarias, un técnico agropecuario que enseñaba a los chicos y a la comunidad a mejorar la calidad del trabajo agrícola. Había también una persona encargada de los temas de salud, se le llamaba “Mejoradora de salud”, que no solamente atendía el tema de salud ahí en el núcleo para la comunidad escolar, sino para la comunidad de afuera.

El núcleo deriva su nombre de que había una escuela central y una serie de escuelas satélite; escuelas pequeñas, eso sí, incompletas, generalmente de un solo grado, que funcionaban en las veredas circundantes del núcleo. Este núcleo tenía una escuela rural adscrita, que funcionaba muy lejos, en una vereda que se llamaba El Toro; eso ya era casi en los límites con el Caquetá, con la región del Caguán. Había un profesor de talleres para enseñarle a la comunidad el tema del trabajo de la madera, fundamentalmente. Había un torno muy pequeño, para el aprendizaje de la construcción de unos muebles, algunas cosas

muy elementales. Lo que quiero decir es que era un modelo pedagógico pensado en función no solo de las necesidades educativas de los niños y las niñas, sino también de las de la comunidad.

Ese proyecto no se acabó, hoy todavía se encuentra, pero tuvo una evolución a lo que se llamó luego “concentraciones de desarrollo rural”, otro modelo que se estableció pensando en una educación rural más completa y de más alta calidad. Este, a su vez, evolucionó luego en los llamados o Institutos Técnicos Agropecuarios (ITAS), que se fundaron paralelamente con los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM). Esa fue la evolución de la educación rural en el país, lo que pasa es que esos núcleos escolares eran muy focalizados, yo creo que no llegaron a ser más de veinte en el país.

Una jefa política del Tolima muy famosa —tanto, que uno de sus hijos todavía sigue gobernando en el departamento— dijo que esos núcleos y las escuelas normales eran para los hijos de la violencia. En esa época, en el Tolima se fundaron varias, muy distintas a las viejas escuelas normales de origen francés que en la Misión Alemana ayudaron a construir; era otro criterio, o por lo menos otra inspiración. Esa jefa política era la esposa del gobernador del Tolima, y la llevaron a que nos hablara en una izada de bandera, pues uno de estudiante no le paraba bolas a esos discursos de los políticos, que además sabían a feo, sin ningún mérito académico como para uno decir: “Voy a escucharlos”. Había dos curas en la normal, uno era el capellán; uno dictaba religión y el otro filosofía, para que los maestros no nos fuéramos a perder en la vía. Ese profesor de religión, que era también un cura prestante de Ibagué, se sintió muy indignado de que a los alumnos de la normal, a sus alumnos, se les llamara “retoños de la violencia”. Exactamente la expresión que ella utilizó fue: “Estas instituciones se crearon para los retoños de la violencia”, y a él esto le pareció un agravio, una cosa horrible y nos invitó a protestar, a que no nos quedáramos callados. Entonces, yo ahí participé en la primera huelga, que se volvió una huelga contra el rector, como todas las huelgas, que así al principio tengan otras motivaciones, terminan realmente contra la autoridad.

La escuela rural que yo tenía era muy diferente al resto de escuelas rurales. Era una edificación que merecía llamarse “escuela”. Además de las aulas de clase, tenía salón-comedor; los niños almorzaban ahí, porque venían de distintos lugares. Los profesores también teníamos alimentación: desayuno, almuerzo y

comida, porque vivíamos ahí, éramos profesores internos, teníamos sitio de residencia. Había dos espacios, obviamente: uno para las mujeres y otro para los hombres, y teníamos que separarnos. Era una organización, había director del núcleo y empleados que ayudaban al mantenimiento de la finca, porque era una finca. Esta no era muy grande, pero había otros núcleos que tenían, que yo sepa, hasta 30 hectáreas.

A nosotros los maestros nos mandaban sin ninguna selección ni ninguna razón de que íbamos a trabajar a un sitio en especial. Había un proceso de inducción que era mire, observe y dese cuenta dónde está, etc. Por ejemplo, yo llegué a ese núcleo y a mí ni siquiera el director me dijo: “Mire, aquí usted hace esto, esto tiene estas particularidades”. No, lo incorporaban a uno o le daban un curso. En ese núcleo se ofrecía educación nocturna para los muchachos de quinto de primaria; ellos terminaban, pero casi ninguno podía continuar con el bachillerato, y eran una inmensa mayoría. Les dábamos alguna formación, no un bachillerato, sino un mejoramiento de su formación. Se buscaba que tuviera un énfasis en esas áreas que tenía el núcleo: agropecuaria o de talleres, orientada más a una formación para el trabajo.

Yo trabajé apenas un año, después me vine para Bogotá; yo estaba peleando era por ubicarme en Bogotá, pues esa era la aspiración media de toda la gente que salía de las normales, por la facilidad de continuar estudios. Vine a Bogotá a buscar empleo y terminé yéndome al Huila para el núcleo. Es importante decir que en esa época había colegios y escuelas del Ministerio de Educación Nacional. Eran administrados por el Ministerio con maestros nombrados por el Ministerio; como los INEM, que son más recientes, pero estos son de mucho más atrás. Eran, al fin y al cabo, los colegios más importantes que tenía el Ministerio de Educación Nacional: los “colegios nacionales”, que llamaban. Estas escuelas rurales eran también unos de los modelos de educación, de instituciones, más desarrollados del país. Es decir, el Ministerio de Educación Nacional era el que tenía la vanguardia, por decirlo de alguna manera, con respecto a los departamentos. Los colegios importantes de Bogotá eran los nacionales, y había otros, los colegios distritales, que eran los pobres, eran los de los barrios populares, los de Tunjuelito, San Carlos, Suba, etc.

Yo quería Bogotá, porque uno tenía la oportunidad de la jornada escolar. Entonces, me vine y luego, al año siguiente, sí me presenté para ingresar al Dis-

trito. Al Distrito se ingresa por concurso desde esa época. Era por concurso y era muy serio; había una entrevista, pero para rajarlo a uno. Si se sacaba un buen puntaje en el examen escrito, venía la entrevista y era con un equipo de profesionales: psicólogos, sociólogos, gente que realmente cumplía una labor interesante de selección. Digamos que Bogotá tenía los mejores maestros por eso, porque se presentaban miles y seleccionaban a los pocos que necesitaran. Entonces, yo me vine, presenté el concurso, pasé y me vinculé para trabajar en Bogotá, y abandoné el núcleo.

Además, había otra circunstancia y es que me habían trasladado de núcleo, me habían mandado a uno que funcionaba por allá en el Cesar. La razón es muy simpática y es que en ese núcleo había unas medidas coercitivas muy fuertes contra los maestros, eso era establecido en un reglamento por la señora que dirigía esos núcleos. Fue muy famosa ella también en esa época: una señora, una educadora tolimense, además también paisana mía, que se llamaba Flor Ángela Hernández. Ella montó, organizó y puso a funcionar unos núcleos con mano de hierro, era una señora muy estricta. A los profesores les estaba prohibido tener novia en la comunidad del núcleo; entonces, nosotros, para conseguir novia, teníamos que salirnos del territorio del núcleo. Ese traslado me pareció horrible. Yo llegué al Ministerio a averiguar y me dijeron: “Fue trasladado porque usted se metió allá con la comunidad”. ¿Cómo así metido?, a mí me querían meter era porque había conseguido una noviecita de la comunidad, yo tenía 18 años. Eso fue lo que allá me dijeron: “Que se metió con la comunidad y eso está prohibido, pues con una niña de la comunidad”.

Para mí fue muy importante ese año de trabajo, yo creo que ahí realicé mi actividad profesional. No solo porque yo logré compenetrarme mucho con esa comunidad, trabajar muy rico con ese equipo de maestros, hacer cosas interesantes, sino porque realmente uno sentía que el cuento que le echaban en la normal sobre la tarea misional del maestro y el compromiso con la comunidad era cierto. Es decir, que no era una carreta que cuando le decían a uno que tenía que fundirse con la gente, que eso era una verdad. Era una gente que sufría mucho, entre otras cosas, por el fenómeno de la violencia. Cada rato las personas sufrían secuestros. Al núcleo llegaban guerrilleros heridos a que las señoras de salud los atendieran y nosotros teníamos que permitir que los acostaran en nuestras camas. Era una casita separada y ahí llegaban, ni forma ni siquiera de

mirar para arriba a ver si había un policía, porque pues eso era exponerse uno. Eso vivía militarizado y ahí teníamos un problema los maestros: no podíamos enamorar a las maestras ni a las compañeras, porque nos ganaban los militares, la competencia. Los militares en eso tenían más brazo con las maestras que nosotros, los mismos maestros. Era un ambiente realmente de guerra, a pesar de que era apenas el surgimiento; pero ahí estaba concentrado todo eso y de esa zona comenzaron a desplazarse, de Marquetalia hacia el Caquetá.

Yo llego a Bogotá, me pongo a trabajar y me ubican en una escuela del sur, en el barrio San Pablo. Es un barrio pegado a las colinas, que era muy importante en Bogotá en esa época. La invasión más importante que hicieron los comunistas en Bogotá, todo ese barrio allá frente al Quiroga. A mí me ubican en una escuelita en la parte alta. Había que subir por unas gradas, no había forma de llegar en carro, había que dar una vuelta muy grande; entonces, la población circulaba por unas graditas que se habían fabricado para facilitar el acceso. Eso no era escuela. Digamos que ese es el primer rompimiento que yo tengo y que la realidad me muestra. De un sitio que era una escuela completa, una escuela organizada, que tenía profesores y donde había alimentación escolar, aquí esto era una escuelita como muchas de las escuelas de Bogotá: armada por la acción comunal. Había dos aulas prefabricadas de esa época, que era pues una cosa infernal trabajar ahí, por el frío o por el calor, y el salón comunal, que lo habían improvisado para abrir dos cursos más: simplemente le habían cruzado como una pared con unos pedazos de madera. Entonces, el profesor de allí tenía que escuchar al profesor de allá; ahí no existía una institución escolar. No tenía director, el director era de una escuela completa que había en otro barrio cercano. Él venía de vez en cuando a mirar qué estábamos haciendo los maestros que trabajábamos allí. Éramos tres maestros por la mañana y tres por la tarde.

Cuando yo fui secretario de Educación, al día siguiente los visité. Me recibió la gente: “Profesor Abel”, pues hacía muchos años había estado allá, y les dije: “Yo les voy a construir un colegio decente”. Y se lo construimos, tienen allá un colegio. Claro que en esas aulas donde yo había trabajado ya habían hecho unos muros, habían mejorado un poco. Yo hice un colegio, creo que se sigue llamando San Pablo, el nombre del barrio. En esos barrios quitarle el nombre al colegio es bastante conflictivo. Una anécdota: siendo secretario de Educación, una vez fui a un barrio de Bogotá en Usme, ahí hay un colegio que se llama Yomasa.

Yo les dije: “¿Por qué no le cambiamos el nombre? Tantos personajes, pedagogos ilustres, hombres de la cultura, mujeres, ¿qué es Yomasa?”. “¡No!”, casi me pega la gente, que era el nombre del barrio y que ese era el nombre de la quebrada. Se arregló ese colegio, se modernizó, pero no aceptaron cambiar ese nombre.

En ese barrio volví y me encontré con la violencia. Ese era el tema de ese barrio: había una familia del M-19 (Movimiento 19 de abril), casi todos los hijos fueron del M-19 y la mayoría de ellos murió en el M-19. Yo creo que unos cinco o seis muchachos fueron alumnos míos. En esa época, el M-19 no existía, pero tal vez había ahí algún núcleo, alguna célula, que en ese tiempo debía ser de las FARC. Uno los veía con una actitud subversiva, digámoslo así, eran seguramente militantes y simpatizaban. Cuando se formó el M-19, empezamos a enterarnos de que comenzaron a matarlos: “Que mataron al muchacho tal, que mataron a Héctor, que mataron al antioqueño”.

Entonces, yo en ese barrio, en esa escuela, creo que estuve dos años. Luego, bajo a una escuela que se llama Marco Fidel Suárez y a San Jorge. Estoy en el barrio Marco Fidel Suárez un año; luego paso a San Jorge, a una escuela que se llamaba Reino de Holanda, y ahí estoy otro año. Creo que estuve en ese sector tal vez unos cinco años, luego voy a trabajar a Kennedy hasta mediados del año 1973. Mi ejercicio docente es muy corto, porque en el 73 fui elegido ejecutivo de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode) y me vuelvo secretario general. Ya había estado en la Asociación Distrital de Educadores (ADE). Yo me he vinculado más tiempo al sector educativo por la cuestión sindical. Realmente, mi ejercicio como maestro fue de un año en el en el Huila y de siete en Bogotá. Siempre en primaria, porque yo era normalista.

En 1977 entro al Distrito y en el 78 entro a la Universidad Pedagógica a hacer una Licenciatura en el área de Español y Literatura que nunca terminé. Yo nunca me gradué como licenciado, tal vez por eso no volví a la docencia, eso como que me salvó de volver al Magisterio. En el año 1970, con el movimiento estudiantil de los años setenta, tuvimos la osadía de organizar el primer Consejo Superior de la Universidad Pedagógica. La Universidad Pedagógica era la única universidad de señoritas, y eso no quiere decir que las señoritas no peleen. Cuando yo llegué, en 1968, la universidad estaba en tránsito a ser una universidad mixta, es decir, a ser universidad. Cuando nosotros llegamos todavía no había baños para varones, solo había baños de señoritas. Los baños de varones eran muy escasos:

unos grandes árboles que había en la parte de atrás de la universidad. Simultáneamente, comencé a hacer activismo en el movimiento estudiantil que nació en la Pedagógica, me metí al movimiento sindical y a la ADE.

Entonces, comencé a moverme y a hacer actividades sindicales, pero a mí me gustaba la cosa en la universidad, me llamaba más la atención la participación en la lucha estudiantil que en el sindicato. El sindicato era muy difícil en esa época, uno llegaba a las escuelas y los maestros no querían hablar con el activista o con el directorio sindical. Era muy difícil, había una reacción negativa,

El sindicato era muy difícil en esa época, uno llegaba a las escuelas y los maestros no querían hablar con el activista o con el directorio sindical. Era muy difícil, había una reacción negativa, era un Magisterio muy conservador.

era un Magisterio muy conservador. Si así es hoy todavía, cómo sería en esa época. Era muy difícil, no era bien recibido. Entonces, cuando uno hablaba de las reivindicaciones, ya comenzaba a tener una alguna aceptación; pero si usted le metía a eso un poquito de ideología, se le complicaba la vida. Unos amigos terminaron metiéndome para que fuera a unas elecciones que finalizaron el año 1969 en la ADE. Entonces, fui elegido directivo de la ADE, eso era para el período de 1970, y, no sé por qué circunstancias, de una vez me nombraron presidente. Yo tenía veintitrés años cuando fui presidente de la ADE. Eso me complicó la vida en la universidad por el tiempo. No es como ahora, que los dirigentes

sindicales gozan de cierta comisión sindical, porque tienen ciertos permisos sindicales permanentes. En esa época eso no existía, es decir, el dirigente sindical tenía que ir a la escuela. Yo tenía un curso y tenía que ir a trabajar; digamos que para hacer la actividad sindical uno terminaba robándole mucho tiempo a los alumnos, faltando mucho a la escuela. Entonces, el dirigente sindical se volvió un problema para la institución, para el rector, para el director; uno era como el feo, no lo recibían así de muy buena gana por esa condición.

Yo un poco pude resolver ese problema, porque la novia mía, que es ahora mi señora —ha sido mi señora toda la vida— iba y me reemplazaba. Ella trabajaba en Suba y se iba hasta la escuela del sur por la tarde a reemplazarme, para que yo pudiera ir a hacer las gestiones sindicales. Tanto es así que, por allá

en el año 1972, uno de los puntos que incluimos en un pliego de peticiones a la Secretaría de Educación fue que nos dieran permiso sindical. Y lo que uno veía en todas las organizaciones es que los maestros se opusieron a eso, no estuvieron de acuerdo. Hicimos una asamblea y nos derrotaron, dijeron que no; la razón era que los directivos sindicales se burocratizaban y se vendían, con alguna razón. Entonces, yo ejercí en la ADE casi tres años, de 1970 a 1973, pero nunca tuve permiso sindical. Por eso era maestro, ahí a medio palo, pero era.

Cuando llegué a Fecode, ahí sí era imposible, porque en Fecode había que viajar; pero comenzamos a ganar algunos permisos sindicales. Eso dependía de la Secretaría de Educación: éramos maestros de secretarías de educación, realmente ahí no había maestros del ministerio. Yo era el secretario general y conseguí permiso con Bogotá. Entonces, yo salgo en 1973 del ejercicio real de la docencia y me vinculo al sindicalismo hasta que me retiro, en el año 1988. Como profesor, solo ejerzo siete años, el resto estoy dedicado a la actividad sindical. Unas veces con comisión y otras veces sin comisión, nos la quitaban porque nos destituían. Cuando había una huelga, lo primero que hacían era suspenderlo a uno, quitarle el cargo, y pues uno funcionaba unas veces con cargo y otras veces sin cargo.

Yo me vinculé después a la docencia, pero ya en la universidad. Fui profesor universitario, tenía muchas ganas de volver a dictar clase. Después de que estuve en el Ministerio fui a La Salle y estuve de profesor de la Maestría en Docencia. Eso fue un lío, porque yo no había obtenido el título de licenciado, pero era doctor; ya quién me iba a dar el título de licenciatura y para qué. Fui profesor universitario siendo normalista doctor. Entonces, era un lío para que me clasificaran en las categorías de la universidad; pero como era una universidad privada, pues ahí los curas podían organizar eso como a ellos les pareciera. Además, cuando yo fui nombrado secretario de Educación, nos encontramos con que había una norma que decía que debía tener título profesional para ser secretario de Educación de Bogotá, algo apenas lógico. “Don Abel, ¿pero usted no tiene un título de doctor *honoris causa*?”. Hubo un periodista que denunció mi nombramiento por esa razón, menos mal que el Consejo Superior de la Universidad había hecho un acta grandísima, eso tenía toda la historia de mi vida ahí y la razón era académica. No había otra razón de méritos, fundamentalmente lo que argumentaba eran mis libros, mis cosas escritas, mi vinculación

a la docencia, mi parte de la universidad, etc. Es decir, no fue porque Abel Rodríguez era un tipo que había sido el presidente de Fecode; de pronto mencionaban por ahí lo del Movimiento Pedagógico, pero siempre considerando mi relación con la educación en el campo académico. Por esa razón, la investigación no tuvo problemas.

En Fecode hay dos hechos muy importantes que son producto de su lucha. El primero es la creación de los fondos educativos regionales, que fue una bandera que levantó Fecode desde los años sesenta. El primer paro nacional del Magisterio, que fue en 1966, tuvo como uno de sus puntos que los dineros que el Gobierno nacional destinaba para la educación se manejaran separadamente de las cuentas del departamento. Lo que pasaba era que esa plata llegaba, la metían en la tesorería del departamento y la disponían para hacer puentes, para hacer caminos, para robársela, para cualquier otra cosa, menos para pagarles a los maestros. Entonces, existía el fenómeno del retardo: los jóvenes de hoy, por ejemplo, no saben que se demoraban cinco meses para pagarle a los maestros o que una prima se demoraba años, siendo parte del salario; que hubo una marcha, como la marcha del hambre del 66, desde Santa Marta hasta Bogotá, de ciento y pico de maestros, para reclamar sus sueldos de más de seis meses, que estaban retrasados.

Entonces, fue la reivindicación de esos fondos, para que el Magisterio y otros sectores de la comunidad pudieran ver, participar en el manejo y vigilar. Fue lo que se tradujo en el año 1968 en la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional y en la creación de los fondos educativos regionales, que fueron mejorando progresivamente hasta que los acabaron. No solo era el fenómeno de que a los maestros los nombraban y no les pagaban oportunamente sus salarios, el otro problema era que se nombraban los maestros sin haber presupuesto. Aquí hubo que hacer una ley que establecía que el maestro no puede ser nombrado si no hay la disponibilidad presupuestal y eso se considera mala conducta, aunque eso tardó mucho tiempo para corregirse en el país. Entonces, lograr la creación de fondos educativos regionales en 1968 fue un hecho muy importante para el Magisterio. Eso no quiere decir que el problema se resolvió, pero tomó un camino diferente; seguía ocurriendo, pero no era un fenómeno nacional generalizado.

El segundo fue la expedición del Estatuto Docente, que ya me tocó a mí. Es decir, el fondo es una pelea, donde el líder de esa época era Adalberto Carvajal

Salcedo. Nosotros logramos en el año 1979 la expedición del Estatuto Docente, que, realmente, organiza y regula las relaciones laborales de los maestros del sector público con el Estado. Fue negociado por Fecode, introduciendo en las relaciones sindicales un fenómeno nuevo en su totalidad, que nunca se aprovechó en el país. Fue una negociación en la cual hubo acuerdos y desacuerdos, y que terminó con un acta que se llama “Acta de acuerdos y desacuerdos”. Eso fue completamente inédito en el país; cuando yo iba a Europa y le contaba eso a los sindicatos, no lo entendían.

Yo creo que eso fue muy importante. Generalmente, la historia que se sabe del estatuto, lo que se dice del Estatuto Docente, fueron la razones que invocó el Gobierno para expedir uno nuevo en el año 2001. Primero, se decía que los maestros no se podían despedir, decían que echar a un maestro era imposible, cosa que no es cierta. Es decir, si hay un Gobierno incapaz de administrar la cosa pública, pues obviamente uno puede decir que sí. Pero sí se podía, porque había normas y todo eso. También se decía que los ascensos de escalafones eran automáticos, que casi no había requisitos, y eso tampoco es cierto. Tercero, se dijo que ese estatuto no estimulaba el desarrollo profesional, que la gente hiciera posgrados y cosas de esas; en eso podían tener razón.

Pero, ¿por qué fue importante el Estatuto Docente de 1979? Primero, porque unificó el escalafón docente, que antes era uno para primaria y otro para secundaria. Segundo, se estableció como requisito para ascender en el escalafón la capacitación. Si el Magisterio colombiano se profesionalizó, fue en parte gracias al Estatuto Docente. Lo innegable del Estatuto Docente es ese hecho de que el Magisterio comenzó a hacer licenciaturas y todo el mundo se puso a estudiar. Tercero, se incluyó como causal de exclusión del escalafón y, por lo tanto, de destitución del maestro, la ineficiencia profesional. Es mentira que eso lo inventaron ahorita; eso estaba ahí puesto, venía de antes, lo que pasa es que el Gobierno nunca lo reglamentó. Algunas veces, cuando lo intentaba, había resistencias de Fecode, porque eran normas demasiado punitivas; también por la ineficiencia del Estado, por su incapacidad de decir: “Vamos a ver bajo qué condiciones yo puedo sacar al maestro por ineficiencia profesional”. Entonces, la ineficiencia profesional quedó como causal de exclusión del escalafón.

Hay otro punto, el criterio de la capacitación para el ascenso. O sea, lo que devino de la profesionalización, porque los maestros, en lugar de ponerse a

hacer cursos, decían: “Pues yo me vuelvo licenciado y paso al séptimo grado”. Es decir, si se estaba calificado en el segundo o tercer grado, se daba un salto al séptimo, y más bien del séptimo en adelante sí se hacían los créditos de capacitación. Uno puede notar ahí que el tema de capacitación de los maestros se volvió un negocio para muchas universidades. Dictaban esos cursos y esos créditos de mala calidad, digamos que era una capacitación de mala calidad; pero eso en sí no era culpa del maestro, era un problema estructural solo del Estado.

También hay otro punto de ese Estatuto Docente que me parece que es muy importante y es que el salario se puso en correspondencia. Claro que eso lo trae una ley posterior, pero se deriva de ahí, llegó con el escalafón. No era un salario arbitrariamente establecido, sino que —decía la ley, el estatuto— se pagaría el sueldo que correspondiera a la categoría del escalafón. Entonces, comenzaron a aparecer los decretos de salarios que eran: grado primero, grado segundo, grado tercero... y ahí venía la escala de los sueldos. Eso se unificó a nivel nacional. Antes, cada departamento tenía un salario; uno quería venirse para Bogotá, porque se podía estudiar y además porque tenía de los mejores sueldos. Entonces, si usted iba al Chocó, iba a la Guajira, iba al Meta o iba al Tolima (yo, por ejemplo, nunca quise trabajar en el Tolima, porque es que pagaban muy mal), la diferencia con Bogotá era importante.

Ese estatuto tuvo unos méritos, por ejemplo, en él se estableció que el maestro trabaja 20 años para pensionarse. Pero como uno ingresa tan joven a la docencia, completaba los 20 años cuando tenía 40 de edad, y todavía le faltaban 15 o 20 para pensionarse; entonces, le quedaba un tiempo en el que no había posibilidades de hacer escalafón y quedaba estancado. El maestro no encontraba ningún mérito para mejorar la calidad de su ejercicio profesional ni para ir a capacitarse, no le servía para nada hacer una especialización o una maestría; además, eran muy pocas en el sistema educativo colombiano.

Hay sistemas para evaluar a los estudiantes y tanto el maestro como el Estado lo pueden hacer. También hay sistemas para evaluar al maestro y el Estado lo puede hacer, sobre todo, el desempeño, que es lo que me parece a mí más importante. Pero el tema de los altos conocimientos para enseñarle a un niño de primaria o secundaria... eso es carreta que los maestros tienen que tener una cultura general y un conocimiento. Esto de la formación por área es una de las desgracias. Yo creo que el sistema educativo colombiano debe corregirse y

modificarse, idear un sistema diferente de campos, sobre todo en la educación básica y en la educación media. El resultado del trabajo de un niño en el colegio o en la escuela depende de muchos factores, y el maestro es uno. ¿Cómo hacemos para evaluarle eso?, démosle un porcentaje. Le vamos a calificar al maestro el resultado de los chicos en un 20 %, pero aquí no se lo puede calificar todo, porque depende de la tradición familiar del niño. Digamos que uno podría llegar a establecer una proporción de cuánto el papel del maestro incide en el resultado del aprendizaje, pero lo que pasa es que esa incidencia es interdependiente.

Es decir, seguramente habrá casos en los que se pueda aplicar el 50% o más al papel del maestro; pero si un niño viene de una familia analfabeta, donde no hay televisión, donde no oyen noticias, al maestro no tienen que ponerle una sanción. Si ese niño aprende a leer y a escribir, ese maestro tiene altos incentivos. Pero si es un maestro de un chico que sus papás son doctores o son profesionales, en la casa hay libros, hay un lenguaje y una comunicación fluida, no hay represión, no hay violencia intrafamiliar, ¿ahí qué le pongo? Yo creo que más bien el ambiente escolar es el que determina y lo que ayuda a ese chico es la relación con los otros compañeros; el maestro ahí es como el parce de los muchachos. Además, hoy día, con los sistemas de acceso al conocimiento que tienen los muchachos, eso ha cambiado mucho, entonces es muy relativo. Pero el Gobierno, como siempre, quiere es mandársela toda a los maestros. El problema es bloquear el ascenso de maestros, porque eso es lo que les vale plata y la preocupación de todos los funcionarios es el presupuesto, no es la educación. Lo del aprendizaje de los chicos es para joder al maestro, no es para mirar que cumplan con los propósitos de la educación.

El Movimiento Pedagógico es, tal vez, el aporte más importante que el Magisterio organizado ha hecho a la educación en Colombia. Desgraciadamente, ese movimiento no tuvo el apoyo que requería del Estado y de la sociedad. Por ejemplo, las normales y las facultades de Educación no se preocuparon por eso cuando los profesores más lo necesitaban. 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. Obvio que un estatus intelectual generalmente se liga con la cosa laboral. El Gobierno siempre hizo oídos sordos al cuento del Movimiento Pedagógico por

El Movimiento Pedagógico es, tal vez, el aporte más importante que el Magisterio organizado ha hecho a la educación en Colombia. Desgraciadamente, ese movimiento no tuvo el apoyo que requería del Estado y de la sociedad.

una cosa que era elemental, y es que el Movimiento Pedagógico tenía una carga ideológica. Tenía que tenerla.

Ese esfuerzo de Fecode permitió que la organización sindical pensara en otros temas de la educación. El tema educativo ya no solo era el problema de los sueldos, de los ascensos o de la situación laboral de los maestros. Así dicen los documentos que se elaboraron antes del año 1982, que fue cuando se lanzó el Movimiento Pedagógico. Entonces, se comenzó a discutir: ¿cuál es nuestro papel?, y Fecode pudo hacer eso, porque en ese tiempo no tenía vínculos con el Movimiento Sindical Internacional. El Movimiento Sindical Internacional es una idea

puramente gremial: aquí la gente se queja de que Fecode es muy lleno, de que protege mucho a los maestros, de no sé qué; vaya usted a Europa y ay donde el ministerio toque un libro de lectura sin el visto bueno del sindicato. En el año 1976 hubo una reforma educativa en el país que es importante. Casi no se menciona, porque es una reforma en el plano estructural del sistema educativo y reorganización del Ministerio de Educación. Esa reforma es la contenida en el Decreto 088 del año 1976 y la expidió un Ministro de Educación supremamente conservador en la historia de la política colombiana. Tiene varias cosas muy importantes: primero, incorpora al sistema educativo la educación preescolar; eso hasta ese momento no existía, el sistema educativo era primaria. Segundo, crea la educación básica, formada por los dos ciclos: el ciclo de primaria y el ciclo de secundaria. Eso no resolvió el problema institucional, como siempre, una reforma no lo resuelve todo, pero creó unas condiciones, que es lo que quiero anotar. Y creó la educación media diversificada, es decir le dio opciones: ligó la educación media con el proyecto de vida de los jóvenes.

Esa reforma tiene continuidad: este decreto es del año 1976 y en el año 1978 tiene continuidad en la reforma curricular. Es decir, aquí se establece un nuevo currículo, aparece la noción de currículo y se incorpora en la educación. Fue una cosa pedagógica completamente diferente. Ese currículo comienza a expe-

rimentarse en el año 1978 y la experimentación es reglamentada por un decreto. Ahí hay un acto de astucia del Ministerio, eso lo coordina el padre Vasco, quien era en ese tiempo padre, pero hoy en día es doctor; yo le digo padre a veces por molestarlo. Él es asesor del Ministerio en ese proceso, él defiende mucho eso y el decreto es un decreto de experimentación. Ahí en la revista *Educación y Cultura* hay un artículo mío que se llama “Contrarréplica”, que es una contrarréplica para el padre, porque nosotros criticamos la reforma curricular. Ellos la ponen a funcionar como una cosa experimental, pero uno sabía que lo que el Gobierno pone en experimentación se queda ahí.

El movimiento de rechazo a esa reforma no surgió en Fecode, surgió en la Universidad Nacional. El grupo Federici es el que levanta la bandera contra esa reforma curricular, diciendo que eso es un currículo a prueba de maestros. Ahí están Antanas, Carlos Augusto Hernández, etc.; ellos hacen un congreso, un encuentro nacional. Yo no sé por qué Fecode no asistió a ese evento, pero creo que en Fecode estábamos preparando el congreso que venía para el año 1982. No tengo muy claro qué fue lo que pasó, pero al congreso sí asistieron grupos de maestros y de profesores universitarios que estaban muy metidos en el tema curricular, estudiando el tema de la reforma. El Ministerio había mandado la propuesta, entonces, se habían constituido grupos de maestros casi que voluntariamente para trabajar la idea pedagógica y el programa pedagógico surgido alrededor de la enseñanza.

En Ubaté se formó un grupo que fue famoso, se llamaba “Grupo de maestros de Ubaté”. Allá llegaban investigadores de Francia, de Inglaterra, y alrededor de la Normal de Ubaté había un grupo que se movía y hacía cosas muy interesantes. Pero en el país había muchos grupos. Hubo varias organizaciones no gubernamentales (ONG) que se metieron en el tema, por ejemplo, la Fundación Foro, relativamente recién fundada, estaba muy ubicada en el plano de la ciudadanía, se metió en el tema pedagógico, creó un grupo ahí y comenzó a hacer cosas. El Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) que, aunque era dirigido a la educación popular, estaba metido en el tema. Había una fundación que se llamaba Centro de Promoción Ecuménica y Social (Cepecs)¹, de Francisco Aguilar,

¹ Organización no gubernamental creada en 1979 y dedicada a temas de la educación básica y educación popular.

que en ese tiempo era fuerte. Bueno, en fin; había en el Valle y en Antioquia, por ejemplo, en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia tenían un grupo en el que estaban Alberto Echeverri y Olga Lucía Zuluaga.

En fin, este movimiento prácticamente reta a Fecode: ¿Fecode dónde está?, ¿Fecode qué dice de la reforma curricular? Entonces, hay un sector de Fecode que dice: “Vamos a hacer una huelga nacional contra esa reforma curricular”; era la manera de responderle, la clásica tradicional de un sindicato. Ahí surgió otra forma, se dijo: “Pongámosle a la reforma curricular del Gobierno nuestra propia reforma, hagamos un movimiento pedagógico”. Y ahí surge. Vamos a un congreso nacional muy histórico y muy simpático, porque por primera vez la discusión era desde un movimiento pedagógico y desde una huelga para resistir la reforma. En 1982, en el congreso de Fecode en Bucaramanga se funda el movimiento; ahí se dan las primeras directrices, ahí están los documentos que están publicados. El Movimiento Pedagógico se fundó en 1982, orientado por Fecode.

Fecode mantiene una cosa del Centro de Estudios para el Desarrollo Sostenible (CEID), un centro de estudios que nunca pudimos organizar bien, un aparato burocrático sin ninguna función pedagógica, pero que mantienen ahí. La revista la siguen sacando, pero esta revista que sacan ahora se volvió sindical también. Fecode tuvo un viraje. En un momento determinado, el Movimiento Pedagógico se volvió una herramienta para impulsar la cosa sindical; entonces, eso llevó a que el movimiento se fuera aislando de los maestros y de la academia. El grupo académico fue perdiendo, digamos, su naturaleza intelectual. El esfuerzo del Movimiento Pedagógico termina con la expedición de la Ley General de Educación. Es una es una contradicción, porque hecha la ley, “¿ahora qué hace el Movimiento Pedagógico?”.

Entonces, reglamentan la Ley con una cantidad de decretos y directivas, todo en detalle; todavía sigue siendo objeto de reglamentación. La Ley General está ahí, yo pienso que tiene todavía muchas posibilidades, pero el Movimiento Pedagógico, que estaba detrás de esa ley, desaparece. Hay varios factores que han intervenido en eso: el primero, para mí, es la violencia; la guerra sí que afectó al Movimiento Pedagógico, porque los maestros comenzaron a ser asesinados. Eso inicia, precisamente, a los dos días de haberse terminado el Congreso Pedagógico de 1987, aunque ya había habido unos casos aislados. Terminamos el Congreso Pedagógico, que fue el punto culminante del Movimiento Pedagógico,

y los maestros regresan a sus territorios; más de 1500 maestros estuvieron en ese congreso y el lunes asesinan al presidente. Él viene del Movimiento Pedagógico, va llegando a su oficina y lo matan entrando al sindicato. Luego viene el comité de derechos humanos a ver qué fue lo que pasó. Viene el papá de Abad y lo asesinan ahí, brutalmente, con otro profesor de la Universidad de Antioquia. Comienza esa ola de persecución a los maestros; empiezan a golpear, sobre todo, a los maestros que son activistas del Movimiento Pedagógico. Entonces, digamos que la violencia fue un factor que pesó mucho.

El segundo, la falta de apoyo del Gobierno, aunque aquí hubo dos personajes de la política que se preocuparon por el Movimiento Pedagógico. A Luis Carlos Galán este le llamó mucho la atención, él iba a Fecode a reunirse con nosotros a discutir temas del Movimiento Pedagógico. Después Jaime Niño, cuando fue ministro de Educación. Se pensó algunas veces en tramitar una ley en el Congreso que le diera cierta institucionalidad al Movimiento Pedagógico. Cuando yo fui al Ministerio a gestionar el Plan Decenal fue precisamente con Jaime Niño.

Después de que llegué a ser viceministro por un corto tiempo, lo que hicimos fue aportarle unos recursos a la Universidad Pedagógica para que impulsara el Movimiento Pedagógico, a través de una figura que se llamó la Expedición Pedagógica Nacional. La universidad recibió del Ministerio un aporte de mil millones de pesos, con eso se hizo un trabajo expedicionario. Yo estuve vinculado a la expedición como cuatro años, pero ya estaba en un proceso difícil, porque no había claridad sobre qué hacer con ella. Es que esos movimientos o se conservatizan o se renuevan, y la Universidad Pedagógica no tenía el liderazgo sobre los maestros para hacer eso. A pesar de ser la universidad, entre comillas, de los maestros, la Universidad Pedagógica hacía y hace muy poco por los ellos. A diferencia de otras universidades, que los profesionales que se gradúan de ellas no les dan la espalda, sino que las siguen mirando para hacer sus posgrados, para reunirse, para encontrarse y para no desconectarse del saber, la Universidad Pedagógica en eso ha sido muy floja, cuando debería tener un liderazgo en la educación, especialmente en la escuela.

Las secretarías de educación eran tolerantes, ayudaban a algunas cosas, sobre todo, facilitaban los espacios a los maestros, porque el Movimiento Pedagógico comenzó como un discurso que recorría el país. Yo visité muchos lugares del país con Antanas Mockus y su mochilita; llegábamos y había asambleas de

3000 maestros para las conferencias de Antanas. Yo creo que eran conferencias, no eran charlas, cursos ni seminarios, sino unas conferencias, unos discursos de todos; todo el mundo se metía y hacía cosas. Las diferencias de Antanas Mockus con el grupo de la Pedagogía, de Alberto Martínez, eran de fondo, pero ahí íbamos, hacíamos los eventos, nos encontrábamos, discutíamos, hacíamos planes de acción, etc.

La revista se volvió un instrumento del Movimiento Pedagógico supremamente importante en las facultades de Educación, en las Normales y en los pueblos. Yo alcancé a lograr que una organización europea de Holanda nos financiara llevar la revista al campus, se llamaba *Educación y Cultura* al Campus. El propósito era llevar la revista y lograr que los maestros formaran círculos de lectura de la revista de *Educación y Cultura*. En esa parte organizativa nos quedamos, yo me retiré de Fecode y ese proyecto quedó ahí. El gran problema del Movimiento Pedagógico fue, en un principio —o siempre—, organizativo. ¿Cómo se organiza un movimiento cultural? Hubo muchas formas. Por ejemplo, la Cooperativa del Magisterio nació así del Movimiento Pedagógico; fue un llamado a los maestros: “Creemos editoriales si no nos publican”. Y se creó la librería oficial del Magisterio, que hoy en día es la librería más importante que hay especializada en cosas de educación, así haya tomado ya un viso más de negocio. El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) de Bogotá también fue una idea del Movimiento Pedagógico. Nosotros planteamos la idea de un instituto superior de pedagogía; es más, el apoyo a la universidad era para que impulsara un instituto superior de pedagogía y se pensaba como un instituto de los maestros y para los maestros, en el que hubiera investigación, innovación, etc. El Movimiento Pedagógico, digamos, era un movimiento ambicioso, pero comenzó a tener esas dificultades que yo creo que incidieron mucho.

Entonces, cuando vino la reglamentación de la Ley General de Educación —porque hasta la Constitución del 91 todo el mundo estaba atento hacer propuestas— comenzó la discusión. Si la Ley era una ley para reglamentar el derecho a la educación, ¿qué era lo que se planteaba en los documentos del Movimiento Pedagógico? o ¿era una ley marco en la educación, una ley administrativa, digámoslo así? Había unos grupos de izquierda radical que decían que la Constitución no reconocía el derecho a la educación porque este no apa-

recía entre los derechos que se denominan “fundamentales”, sino en el cuerpo de los llamados “derechos económicos, sociales y culturales”. Eso es lo que la Corte falla: que la educación es un derecho fundamental. Esa es la primera sentencia que surgió, como en el año 1994. Y Fecode aceptó, entonces se reglamentó la Ley tal como se hizo. La Ley no se metió con la enseñanza, con la organización del trabajo pedagógico, nada de esas cosas; hizo una estructura de las áreas fundamentales y proyectos. Era una ley avanzada, por supuesto, pero realmente se quedó a mitad de camino. Ahí el Movimiento Pedagógico se fracciona, porque hay unos que defendemos la tesis de que la Ley debe ser una ley reguladora del derecho a la educación.

La otra discusión fue sobre el procedimiento. Fecode se atribuyó la vocería del sector educativo del Magisterio, de todo el mundo, y que la negociación era suya. ¿Cómo negociar un pliego de peticiones y, en su momento, de salarios, que son dos cosas bien diferentes? Primero, el Gobierno acepta negociar la Ley con todo el mundo, pero al fin y al cabo era el Congreso el que tenía que expedirla. Entonces, los otros actores planteamos lo que había planteado el ministro: la idea de una constituyente educativa. No necesariamente una constituyente como la de 1991, sino una cosa pensada como una deliberación, con una participación muy amplia, para hacer la Ley General de Educación. Ahí comenzó el proceso de fractura del Movimiento Pedagógico: precisamente, alrededor del tema legal. Pero todo lo que hizo el Movimiento revitalizó el pensamiento pedagógico entre los maestros, que había sido muy escaso en esos últimos años, porque estaban primando mucho todas estas construcciones más instrumentales de la educación. La gente se metió a discutir, los niños volvieron a ser sujeto de discusión de los maestros. Eso no ocurría antes, eso volvió a ser la escuela como tal, como institución.

Ahora, hubo una debilidad del Movimiento Pedagógico, y es que no logramos un acompañamiento más institucional de la academia. Por ejemplo, la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana nunca se metió. La Universidad Pedagógica, en el plano institucional, tampoco se metió; había compañeros de ahí de la facultad, pero nada más. Además, el Movimiento Pedagógico no tuvo recursos; ese era un esfuerzo, porque reivindicábamos en ese tiempo de precariedad. Había reivindicaciones para que los maestros tuvieran un lugar dónde reunirse, que tuvieran un café para tomar, que fueran tratados como seres humanos dignos.

Eso no lo había, porque en los colegios no existía presupuesto para eso; las secretarías de educación nunca tenían presupuesto para eso. Entonces, hacer un evento de los maestros era por allá lo más “perrata” del mundo, porque no había un sitio adecuado.

Cuando fui secretario de Educación de Bogotá, para facilitarles a los maestros espacios de formación, de recreación y de cultura me inventé una vaina que se llamaba “Las Sabatinas”. Fue mi experiencia más maravillosa con los maestros, pues yo tenía una ventaja: había sido maestro y directivo sindical, entonces tenía con los maestros cierta relación. Las Sabatinas consistían en que invitábamos a los maestros de una o dos localidades los sábados, voluntariamente, a ir a conversar sobre educación y sobre los problemas de los colegios, sobre sus problemas. Yo me iba con todo el equipo de la Secretaría y algunos sábados llegaban 200, 150, a veces 500, era una cosa grandísima. Yo saludaba a los maestros, les planteaba algún tema corto y los ponía a hablar; ellos comenzaban a echar carreta sobre los colegios y las peleas con el rector y con los coordinadores. Después de que hacíamos esa parte de diálogo había una parte cultural. Por ejemplo, una vez lleve a Los Carrangueros para que les contaran a los maestros el origen de sus canciones. Había una actividad cultural rica y terminábamos tomando un refrigerio, un plato de lechona, algo les dábamos a los maestros que iban.

Lo chistoso era que cuando terminábamos el diálogo y comenzaba la parte musical, teatral, lo que fuera, yo me sentaba adelante en la primera fila y dejaba al lado una silla, y los maestros comenzaban a venir, a sentarse y a echarme los cuentos que no echaban en público. Así lo llamó un compañero: “El confesionario de Abel”. Cuando se demoraban mucho, yo mismo les decía: “Hay otros que quieren hablar”. En una hora atendía a 30 maestros y maestras. Entonces, yo sabía qué pasaba en los colegios y qué estaban pensando los maestros, qué no les gustaba. ¿Yo en la oficina cuándo podía atender a los maestros así? Yo iba a los colegios y en público los maestros dicen unas cosas, pero en privado, como todo el mundo, dicen y cuentan otras. Esas Sabatinas eran una maravilla y los maestros comenzaron a enterarse. No era una cosa obligatoria ni nada, pero los maestros comenzaron a ir y cada vez era más grande el número de ellos. Llegaban algunos y, cuando no había esa oportunidad de ir, se me acercaban y me decían: “Abel, es que tenemos que hablar una cosita con usted, pero usted hoy no se sentó allá o no hubo la oportunidad, ¿cómo hacemos?”.

Cuando me llamaron para ser secretario de Educación yo estaba en la Expedición Pedagógica y era profesor de La Salle. Después de ser elegido Lucho Garzón, en la campaña hubo algunas reuniones para discutir el programa, pero realmente ahí en el tema educación había como tres puntos: el problema de la alimentación —el problema del hambre era general en el programa de Lucho, “Bogotá sin hambre”—, el tema del mejoramiento de los colegios y el de las relaciones con los maestros. Cuando él fue elegido, se creó un equipo en el que comenzamos a trabajar en la formulación de un plan en el tema educativo. Yo había gestionado el Plan Decenal, había sido viceministro y asesor del despacho del Ministro. En los dos años que estuve en el Ministerio, fui gerente, luego asesor y luego viceministro.

En el Ministerio, en materia de capacitación de los docentes, hicimos cosas importantísimas. En materia pedagógica, hicimos un baúl pedagógico que se llamó “Jaibaná”. Todavía lo tienen en las escuelas y en los colegios. En cuanto al tema de la formación en inglés, en ese tiempo se comenzó a mandar maestros a Estados Unidos y a Canadá. Se hizo un convenio con una organización de Canadá para mandar maestros, pues en tiempos cortos allá aprendían mucho más de lo que aprendían acá en 20 000 cursos. También se les dieron unos derechos a los maestros; por ejemplo, todo empleado público tiene una prima a mitad de año, pero a los maestros no se les pagaba, entonces se les dio esa prima. Se conoce como “Prima Samper”, porque eso fue en el gobierno de Samper. Fue un aumento de 24 puntos porcentuales por encima del salario real, que era 8 % anual.

En tres años montamos una cosa que a mí me encantaba, y mi modelo era el núcleo, porque yo siempre fui muy crítico de las condiciones de los maestros, me parecían infames. En el núcleo teníamos todo: dormíamos en una casa, en una habitación decente, comíamos en un comedor decente, había onces, había un respeto y unas personas que atendían a los maestros. La comunidad era muy querida, estaba pendiente de sus maestros; uno salía y la gente lo saludaba con cariño e inmediatamente lo invitaba a tomar algo, una gaseosa, un tinto o una cerveza si era sábado. ¡La ventaja es que en los pueblos no se toma sino los sábados! En cambio, cuando llegué a Bogotá, esto me parecía dramático: esas escuelas abandonadas, no había nada, los niños en unas condiciones tan lamentables de pobreza y las comunidades ausentes de la escuela.

Entonces, en el Ministerio de Educación, con Jaime Niño, logré que se montara un programa para hacer cinco clubes de maestros en el país. Construimos en Girardot, uno que regalaron hace poco para hacer un colegio ahí; en los Llanos, en Villavicencio sé que se hizo otro; en Cali, cerca al lago Calima; y en Cartagena se inició la construcción. La idea era que esos clubes se entregaran a la administración, a las cajas de compensación familiar, y que tuvieran una junta directiva en donde estuviera Fecode. Que estuvieran un poco agenciados con la participación de los maestros, pero entregárselos a las cajas de compensación, que sabían de eso. Fecode nunca se metió en ese programa, porque fue iniciativa del Ministerio y había como ese radicalismo de que todo lo del Gobierno es malo. Así fuera un expresidente de Fecode el que hubiera estado moviendo allá esa vaina, Fecode nunca se metió. Ese programa nunca logró armarse ni establecerse; abandonadas por ahí están esas cosas. Yo no sé qué harían el de Villavicencio, pues se alcanzó a avanzar en la construcción: había ya piscinas y casas para que los maestros comenzaran a ir. Eran lugares que yo pensé para que los maestros pudieran encontrarse como gente, sentirse reconocidos y reunirse a un taller, a un seminario o a alguna otra cosa por el estilo.

Allá en 1978, me puse a armar un centro pedagógico allá en el Instituto Técnico Distrital Francisco José de Caldas. La Universidad Nacional entregó un diseño hermosísimo para hacer el colegio que funciona ahí en el Técnico y que al lado funcionara la Casa Pedagógica. Algo así hay en Antioquia, en Medellín: la Casa Pedagógica, que montó el exalcalde Fajardo. El de los maestros es un gremio, un sector, muy grande; en Bogotá había 35 000 maestros, no sé ahora cuántos serán. Entonces, para vincularlos, para hacer programas de amplia participación, tienen que hacerse inversiones. Por ejemplo, en la Secretaría de Educación montamos un programa de bienestar social, se llama “Bienestar social y desarrollo personal de los maestros”, para hacer unos eventos, unos seminarios, unos encuentros. Yo dije: “Vamos a llevar a los maestros a Lagomar —que es el hotel de Compensar allá en Girardot—. ¿Por qué tiene que ser a los sitios más perratas? Vamos a llevarlos, así haya que pagar”. Y hablé con Compensar para que me pusiera unas tarifas. Entonces, llevaba 100 rectores, 300 coordinadores, maestros y administrativos. Yo no sé cuántas personas alcanzaron a ir, pero la gente me decía: “Muchas gracias, yo nunca había estado en un hotel cinco estrellas”.

Comenzamos, hicimos un acuerdo. Nosotros hicimos en Bogotá una cosa muy linda, el programa que se llamó “Escuela Ciudad”. Dijimos: “Vamos a llevar a los chinos a conocer el mar”, entonces ya no era Escuela Ciudad, sino Escuela País. Me reuní con la Fundación Santo Domingo y ellos nos ayudaron a patrocinar eso; comenzamos a enviar grupos de niños de los colegios al mar y los primeros que llegaron a decirme que no conocían el mar eran los maestros. Nosotros pensando era en los niños, que cómo es posible que no conozcan el mar; la inmensa mayoría de los niños de Bogotá no conoce el mar, y pues resulta que los maestros tampoco. Entonces llegaban de una felicidad a contar que habían ido al mar. Comenzamos también a organizar unas excursiones por aquí alrededor de Bogotá, Lucho fue el primero que planteó este tema de la Ciudad Región: vamos a conocer la región, las comunidades, el pueblo que uno tiene; entonces, comenzamos a organizar expediciones por sitios del Meta, Boyacá, Tolima y Cundinamarca. La mayoría de los maestros no conoce ni siquiera el departamento de Cundinamarca, entonces yo decía: “¿Ustedes no creen que los maestros aquí tenemos derecho a conocer Cundinamarca?”. Esas parecen cosas elementales, pero es un problema del desarrollo personal y cultural de la gente. Y un maestro que no sabe dónde queda Viotá o que hay una represa gigantesca por allá en el municipio tal, ¿cómo conversa con los niños que de pronto tienen vínculos con esas localidades porque sus papás son de allá?

En Bogotá se lograron tres cosas: primero, la gratuidad, que se convirtió en un modelo y se extendió a todo el país. Se hizo una evaluación y realmente el impacto de la gratuidad ha sido fundamental. Segundo, el tema de la alimentación escolar y otros beneficios, como el transporte y la salud, y la inversión una parte importante del presupuesto de la educación en los niños y en las niñas. Tengo la tesis de que la educación es el arma principal para combatir la pobreza. Mi idea es que en la escuela hay que combatir la pobreza. ¿Cómo la combatimos?, pues dándoles alimentación, salud, transporte y recreación a los chicos. Para eso de la alimentación hubo programas como Salud al Colegio, que fueron procesos muy importantes.

La tercera, definitivamente, fue el mejoramiento de la infraestructura de los colegios. También, en el campo pedagógico, ese esfuerzo que se hizo por montar el modelo de la educación por ciclos, la organización curricular por ciclos, que avanzó mucho, pero que desgraciadamente cortaron. Asimismo, teníamos

otras cosas andando en algunos colegios, como la articulación de la primaria con la secundaria y de la secundaria con la educación superior. Es decir, en ese campo hubo otras cosas importantes, pero yo diría que esas tres primeras fueron las más fuertes.

En Bogotá hay que terminar lo que se inició: aquí los niños están recibiendo alimentación, comida caliente; creo que ya vamos en 150 000 niños, yo lo dejé

Una educación pública que nunca pensó ni en los niños ni en las niñas, ¿cómo iba a avanzar?, ¿cómo iba a ser de buena calidad? Ese es un trabajo que está pendiente por terminar en la ciudad.

como en 130 000. El programa se levantó porque es una alimentación digna, como debe ser. No puede ser que los niños tengan que comer en el patio o sentados en un andén; así sea un alimento sencillo, que el niño se lo coma decentemente. Les estábamos dando almuerzo y desayuno en comedores escolares. Vaya a cualquier colegio privado y lo primero que le muestran es el comedor, el sitio donde sus hijos se van a alimentar. Una educación pública que nunca pensó ni en los niños ni en las niñas, ¿cómo iba a avanzar?, ¿cómo iba a ser de buena calidad?

Ese es un trabajo que está pendiente por terminar en la ciudad. Todavía hay colegios en condiciones muy precarias, muy lamentables, por lo menos un 20 % o 30 % de las instituciones educativas está en mal estado.

En el ámbito pedagógico, hay mucho que hacer. A mí me parece que ahí hay un campo en el Plan Decenal de Educación. El primero que se hizo, y en el que yo tuve un protagonismo importante, se llamó “La ampliación del horizonte cultural y académico de los maestros”. Sobre todo, del horizonte cultural, porque los maestros tienen un origen familiar pobre y provienen de poblaciones pequeñas; hoy en día ya muchos son de las ciudades, pero antes llegaban a Bogotá y venían a conocerla cuando los nombraban maestros. ¿Qué es ampliar el horizonte cultural? Es relacionar a los maestros con la cultura, porque la educación es sobre todo cultura. Por sus salarios tan pequeños, los maestros pueden ir si acaso a cine, y eso, pero no a teatro, a ópera o a conciertos. Un joven maestro al que le gusta el rock, pero no puede ir a un concierto porque vale 200 000 pesos, está cohibido, está excluido; yo creo que eso tiene que hacerlo la administración, el

Estado tiene que resolver ese problema. Con Fanny Mickey comenzamos a organizar la participación de los maestros en el Festival Iberoamericano de Teatro. A mí me daba una alegría... yo llegaba al teatro y me daba cuenta de los grupos de maestros participando en la obra. Estos maestros tienen que estar, su cerebro comienza a funcionar de otra manera, a pensar de otra manera.

También comenzamos a llevar a los niños a ópera, a 100 niños de Ciudad Bolívar. Logramos la sesión de preparación para la función, que es el ensayo general; yo conseguía el ensayo general mucho más barato, me permitían que los chinos entraran y llenaban el teatro del ensayo general que hacían en la mañana para por la noche. Esos niños de Ciudad Bolívar, de Usme, de Bosa eran de una dicha en eso, uno veía que se les transformaba la visión del mundo. Pero si los maestros no tienen eso, ¿cómo lo van a tener los niños y las niñas? Eso era a lo que yo llamaba, a que los maestros pudieran ir a eventos académicos. Entonces, la misma Secretaría programaba mucha actividad. Nosotros también programábamos la celebración del día del maestro, pero con eventos culturales importantes. En los pueblos deberían organizar eso, la Secretaría tiene que traerlos a la ciudad y ponerlos en relación con la cultura, que ellos sepan que hay otros mundos y que eso es la producción intelectual de la gente, porque eso lo ven como extraño, como muy lejano. Entonces, no fomentan los talentos de los niños y las niñas, y eso se pierde. Es decir, creo que en lugar de esos cursos en los que cogen al profesor de matemáticas para que vaya a aprender más matemáticas, cuando no necesita aprender más matemáticas, o al profesor de biología, para que vaya a aprender más biología, hay que ofrecerles esos espacios, esas oportunidades. O si hay unas nuevas relaciones con el mundo académico, perfecto, pero que sea útil.

Yo empiezo por señalar que hay un problema, y es que desgraciadamente en el país todavía no hay formación de generaciones de maestros. Es decir, todavía seguimos en un estadio en el que los maestros son maestros por circunstancia, pero aún no son formados para eso. Yo hablo con profesores universitarios y me dicen: “Yo le pregunto a los chicos que porqué están estudiando alguna licenciatura y me dicen que es con otro destino”. Entonces, lo primero es que realmente tenemos que formar generaciones de maestros, ahí las facultades de Educación tienen un papel fundamental. La admisión debiera estar ligada a los estudiantes y a los ejercicios del maestro, que quieran serlo. Yo creo que

la educación va a comenzar a cambiar y vamos a tener profesionales de la educación, de la enseñanza. El llamado es, en esencia, a que el que llega a trabajar a las escuelas con niños no se sienta un inválido en el ejercicio de la actividad profesional académica, sino una persona muy importante. Es decir, a que de verdad se sienta maestro, se comporte como maestro y sepa que el maestro es la persona que más estudia, que más trabaja, pero que también tiene una serie de derechos que deben reconocérsele. Se hacen cosas para mejorar la calidad de la educación y se invierten recursos. A mí me parece muy bueno que los maestros tengan la oportunidad de ser magísteres, de hacer una maestría, para que esa sea la línea que conduzca directamente al mejoramiento de la calidad de la educación. En cuanto a ayudar al maestro a reconocerse, a saber, a que tenga mejores posibilidades, a mí me da mucho gusto y me causa simpatía en los pueblos, y aún en las ciudades, la presentación de los maestros: en las ciudades siempre presentan al magíster tal y en los pueblos, al licenciado tal. Entonces, la gente sí siente un orgullo por el título, es decir, los maestros pueden presentarse como magísteres o como doctores. Creo que eso es bueno, pero hay que hacer que el orgullo se traduzca del título de ser maestro al ejercicio. Es lo que tenemos que pedirles a los maestros: que no se sientan orgullosos de ser magísteres o doctores de la educación, sino que se sientan orgullosos de ser maestros, porque creo que eso cambia el panorama.

En la formación de docentes creo que nos falta hacer un descubrimiento. Yo creo que hay, o debería existir, una pedagogía especial para formar a los maestros, que es diferente a la pedagogía que se utiliza con los niños y niñas. Yo creo que deberíamos pensar como un sistema unas estrategias pedagógicas muy específicas para trabajar en la formación de los maestros. Yo he discutido y conversado mucho este tema, porque tengo la fortuna de que mi mujer fue profesora universitaria después de que se retiró del colegio, y ella me contaba unas experiencias fantásticas con los chicos. Debería haber un sistema de formación, pero esto es una sospecha, una presunción; uno piensa: "Formar al maestro debe ser algo diferente". Por eso, las normales son importantes y no se acaban, porque saben que su trabajo es formar maestros. Y las facultades de Educación no han comprendido eso, no lo han asumido o no han podido; ni siquiera la de la Pedagógica, donde yo fui alumno.

Carlos Augusto Hernández*

**Enseñanza de las ciencias, Grupo Federici, tecnología educativa,
Escuela de Frankfurt, Movimiento Pedagógico, formación docente**

Mi interés por la educación comienza hacia mediados de los años setenta, alrededor de un estudio que realizamos con un profesor de la Universidad Nacional que era mi maestro, el profesor José Granés. Este profesor tenía un gran interés por la epistemología y por la historia de las ciencias. A partir de ese vínculo, se construyó una cátedra en la universidad sobre el origen de la ciencia moderna, que hoy se llama la Cátedra Galileo. Fue la primera cátedra Manuel Ancízar de la Universidad Nacional y sigue existiendo todavía, aunque ya no está José para trabajar la parte que él trabajaba, que era Newton. Alrededor de ese interés, estudiamos a un historiador de las ciencias, que era un gran maestro: Gaston Bachelard.

Gaston Bachelard reunía la historia de las ciencias, la epistemología, la filosofía y la literatura. Era una perspectiva humanista muy interesante para nosotros. Había dado pistas muy importantes para lo que fue después la investigación en enseñanza de las ciencias, porque Bachelard reconocía, sobre todo, esa gran diferencia que hay entre el conocimiento común, entre la percepción natural del mundo, como la llamaría después Husserl, y la perspectiva analítica de

* Profesor asociado del Departamento de Física de la Universidad Nacional de Colombia. Doctor en Educación del Doctorado Interinstitucional (UPN, Valle, Distrital), con formación de pregrado en Física y Maestría en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. Vicerrector académico de esta universidad entre 1992 y 1995. Consejero del Consejo Nacional de Acreditación de 1995 al 2000 y consejero en el Programa Nacional de Estudios Científicos en Educación (Colciencias) del 2000 al 2007. Profesor visitante en la Universidad de Roma y en el Instituto Tecnológico de Monterrey. Investigador en educación y en historia y enseñanza de las ciencias. Miembro del Grupo Federici.

la ciencia —la perspectiva conceptual, formalizada de las ciencias—. Bachelard reconocía esa gran ruptura que implicaba que el aprendizaje de las ciencias era un trabajo difícil de superación de obstáculos epistemológicos.

Con José Granés estudiábamos Bachelard hacia mediados de los setenta. Probablemente en la segunda mitad de los setenta, entra como profesor a la Universidad Nacional quien va a de ahí en adelante ser mi amigo de la vida, Antanas Mockus. Antanas junto con Jorge Charum dictaba un curso sobre la percepción ideológica de la ciencia. Los estudiantes del grupo de Antanas y Jorge estudiaban cómo la ciencia se veía en la prensa, en las revistas de amplia circulación y en los sistemas de divulgación científica, y cómo esa visión de la ciencia era una negación de la dinámica del conocimiento científico como conocimiento crítico; la negación del conocimiento como aventura, como juego, como compromiso con la pregunta. Era fundamentalmente una expresión del poder de la ciencia, del absoluto. El conocimiento científico estaba presentado de una manera sobrecohedora, asociado a las grandes maravillas tecnológicas y a los descubrimientos incomprensibles, y generaba en la gente una actitud de respeto a la ciencia. Pero no era conocimiento científico, no era indagación, no era una posición activa, sino pasiva. Ese era fundamentalmente el trabajo de Antanas y Charum: la ciencia como ideología, podríamos decir hoy, a través de los medios.

Más o menos hacia finales de los setenta, el profesor Carlo Federici —el último director que tuvo la Facultad de Educación de la Universidad Nacional, que murió como facultad precisamente en aquellas épocas— organizó un seminario de epistemología. En ese seminario se discutieron muchos problemas. Fue una época en la que algunos personajes importantes, como Mario Bunge, visitaron el país, y se dio la oportunidad de discutir con ellos, de alguna manera representantes de un modelo analítico de ciencia, un modelo muy distinto del modelo vital de Bachelard y del modelo crítico que ya empezaba a verse en los trabajos iniciales de Habermas sobre ciencia y técnica como ideología. Entonces, se hicieron grandes debates con algunos de esos invitados y luego en el seminario del profesor Federici.

A partir de ese seminario, el profesor Federici, más o menos en el año 1979, tomó la decisión de formar un grupo de discusión sobre la enseñanza de las ciencias. Inicialmente, fuimos invitados a ese grupo Antanas y yo, que éramos los alegadores, los hipercríticos —estábamos muy jóvenes en aquella época—.

El profesor Federici dijo: “Voy a armar un grupo de estudio con estos muchachos”. Efectivamente, nosotros nos reunimos con el profesor, y cada uno de nosotros tenía un colega que quería llevar al grupo. El colega de Antanas era Jorge Charum, mi colega era José Granés. El grupo se conformó con el profesor Federici, Antanas, José Granés, Jorge Charum y mi persona. Muy pronto entraron en el grupo otras dos personas: una profesora de Matemáticas, cuyo nombre es Berenice Guerrero, y una profesora de Psicología, María Clemencia Castro. Así quedó conformado el grupo. En las primeras etapas del grupo participó también una maestra uruguaya muy reconocida, Araceli de Tezanos.

El grupo se formó hacia los años ochenta, y comenzamos a trabajar. El profesor Federici tenía un interés fundamental, que era investigar sobre la enseñanza de las ciencias en la universidad. Cuando comenzamos a discutir sobre el problema, en especial a la luz de lo que habíamos reflexionado sobre Bachelard, resultaba claro que la dificultad de la enseñanza de las ciencias no comenzaba en la universidad, sino que era un problema de la escuela básica y también de la escuela media; era un problema de cómo se enfrenta ese universo del conocimiento.

Por otro lado, hubo un vicio que comenzamos a compartir los miembros del Grupo Federici: la filosofía. En la primera promoción de la Maestría en Filosofía nos inscribimos Antanas y yo; en la segunda promoción se inscribieron Jorge Charum y José Granés. De tal manera que cuatro miembros del Grupo Federici hicimos la Maestría en Filosofía de la Universidad Nacional. En la maestría quedamos bajo la influencia de otras perspectivas críticas interesantes; es decir, comenzamos a entrar en contacto con Habermas y con toda esa relación entre conocimiento e interés. La comprensión de que el conocimiento está asociado a intereses muy distintos y que estos intereses de alguna manera producen diferentes formas de conocimiento. En particular, esta relación que hay entre lo que se podría llamar *acción instrumental* e *interacción* está en los trabajos iniciales de Habermas, en los cuales él comienza a distinguir entre acción instrumental e interacción con todas las complejidades que tiene la interacción, que puede ser manipulación, acción comunicativa discursiva, etc. Habermas establece ya muy claramente esa diferencia entre acción instrumental e interacción.

El grupo, al pensar que el problema de la enseñanza de las ciencias no comienza en la universidad, sino que hay que rastrearlo en la educación básica,

se va a buscarlo ahí; entonces, empezamos a establecer contacto con maestros de escuela. Comenzamos a hacer visitas a las escuelas, a hablar con los maestros y a hacer grupos de discusión similares al que conformamos nosotros. Muy pronto, nuestro grupo comenzó a llamarse “Grupo Federici”. Ese grupo no tenía ningún nombre, pero era un grupo armado por el profesor Federici. El profesor Federici era una persona muy reconocida: había traído a la Universidad Nacional la matemática contemporánea. Cuando llegó Federici, nadie hablaba aquí del álgebra en el sentido contemporáneo del término, era él quien conocía, digamos, las teorías modernas de la matemática. El profesor Federici era, de alguna manera, el inspirador de una matemática más contemporánea. Entre los alumnos del profesor Federici había personajes que estaban muy interesados en esa nueva matemática, como Carlos Vasco, por ejemplo, que estaba muy interesado, y también el profesor Rodolfo Llinás.

En medicina había gente muy interesante. Fueron después científicos muy brillantes los que buscaron a Federici, de tal manera que él tuvo de alumnos en aquella época a los científicos más reconocidos. Fue muy valiosa la contribución de los ingenieros, que de alguna manera no solo fundaron la matemática de la universidad, sino también la física. Esos ingenieros, según cuentan, llamaban al grupo que trabajaba con Federici “El Local”, porque eran locos: sus discusiones eran un poco locas, una matemática demasiado abstracta. Federici, sin embargo, tenía un interés muy concreto por la educación.

En los ochenta, él decidió consagrarse un poco al trabajo en ese nuevo grupo que se conformó, y el contacto que tuvimos con los maestros nos acercó a una cosa que nos sorprendió a todos: una reforma de la educación básica. Una reforma que se podía llamar TEYDI (Tecnología Educativa y Diseño Instruccional). La idea de la *tecnología educativa* no era la misma que tenemos hoy, como las herramientas del desarrollo tecnológico al servicio de la educación. Si hubiera sido eso, seguro habríamos abrazado la tecnología educativa por la fascinación que producía. Teníamos una clara comprensión de que había ya una transición a un mundo de las imágenes desde un mundo de la lectura y la escritura; para nosotros, esa transición tenía que ser tomada en serio. Pero no, 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?

Jorge y Antanas habían estado estudiando también el problema de la relación entre el trabajo y la educación. Jorge en particular estaba trabajando en algo que fascinó a Antanas, que fue el taylorismo. Hoy en día Antanas dice que debió haber estudiado mejor el taylorismo, porque probablemente había elementos aprovechables. El asunto es que ese taylorismo consistía en examinar cómo trabajaban las personas en la fábrica, reconocer entre los distintos trabajadores a los más eficientes y mirar cómo ellos realizan su tarea. Un análisis de tiempos y de movimientos que, de algún modo, atendía de manera fundamental a escoger la organización de movimientos óptima, tomándola directamente como un modelo de acción. Es decir, a partir de allí, en la fábrica, se construye un modelo de acción: “¿Cuál es el trabajador más eficiente?, ¿qué es lo que este trabajador hace? Vamos a proponerles a todos los demás trabajadores que hagan lo mismo que hace él”. Naturalmente, eso significa que estos trabajadores van a tener que hacer un esfuerzo extraordinario, el primer trabajador está siguiendo su instinto y su experiencia, y los otros están siguiendo las pautas definidas a partir del trabajo ideal, del tipo ideal de trabajo. Obvio que hay que incrementar salarios. Entonces se incrementan salarios y la gente, por el incremento de salarios, abraza el proceder ideal que se ha decantado de la observación inicial y aumenta extraordinariamente la producción. Eso significa organizar científicamente la producción.

Llevar eso a la educación habría producido algo igual a lo que estaba ofreciendo el Ministerio, que era su tecnología educativa y su diseño instruccional. ¿Cómo funcionaba esa tecnología educativa? Para poder prefigurar de antemano

todos los trabajos era necesario proponer unas actividades. Las actividades se les proponían a los maestros como libres y ellos, aparentemente, podían escogerlas o no; podían utilizar la actividad que se sugería en el programa u otra que ellos hubieran desarrollado. No se trataba de imponerlas, pero se dividía su programa en una cantidad de puntos, de átomos, de fracciones que tenían que cubrir. Al diseñar el programa, cada uno de los elementos que lo conformaban tenía su propio objetivo. Ese objetivo estaba asociado a una actividad específica que lo cumplía fielmente; esa actividad tenía una forma de evaluación que era la precisa para saber si se cumplía el objetivo o no. En la práctica, se trataba de diseñar de antemano todas las actividades, y ese diseño era de una ingenuidad a veces escandalosa.

Para que el niño participara en la comprensión del movimiento de la Tierra alrededor del Sol, se proponía jugar a que un niño hiciera de Sol y otros se pusieran a darle vueltas alrededor. Uno de esos niños era la Tierra y giraba alrededor del otro niño y de sí mismo. Es decir, la acción pensada al detalle: absolutamente increíble. Siempre con un supuesto, el supuesto de que si el niño ve los objetos los va a ver de una vez desde la perspectiva de la ciencia. Entonces, casi que es cuestión de presentarle los objetos y ya él va a reconocerlos desde la perspectiva cuantitativa o desde las analogías formales. Y se olvidan todas las otras propiedades de los objetos que tienen que ver, por ejemplo, la relación estética que uno establece con los objetos. Los objetos son bellos o son feos, son míos o no lo son, son accesibles o son inaccesibles; en fin, son infinitas las propiedades de los objetos.

Había un maestro extraordinario en el posgrado en Filosofía, que era Guillermo Hoyos Vásquez. Guillermo enseñaba Escuela de Frankfurt, o sea Marcuse, Habermas... Era increíble, entre otras cosas, porque discutíamos con él; Guillermo era jesuita y decía: "Pero es que no puedo entender cómo un jesuita viene a la Universidad Nacional y tiene que convencerlos a ustedes de que es importante discutir sobre la sensibilidad". Era realmente muy bella esa experiencia. El caso es que la reducción radical que se daba en esa tecnología educativa nos produjo escalofríos, sobre todo, viniendo ya nosotros de la contaminación filosófica y estando todos seducidos por esa perspectiva que no quería renunciar a la pluralidad de la filosofía. Nos escandalizamos.

Antanas hizo la conexión entre el trabajo que tenía con Jorge y la revisión de la propuesta ministerial, y caracterizó la propuesta como “taylorización de la educación”. Realmente era una manera transparente de comprender esa propuesta del Ministerio. Entonces, entramos en conflicto con esa propuesta.

Por ahí en 1981 se hizo un simposio sobre enseñanza de las ciencias. Nos invitaron. Nosotros éramos el grupo de la Universidad Nacional que estaba trabajando sobre enseñanza de las ciencias. No era que no hubiera otros intereses, otras personas interesadas en el mismo tema, pero de alguna manera el grupo estaba conformado de una forma muy característica, porque el profesor Federici tenía un prestigio muy grande como matemático. Y no solo dictaba clases de matemática, también dictaba clases de historia de la cultura y de arte y ciencia; es decir, dictaba clases humanísticas y también daba clase en Arquitectura. Dictaba clase a personas muy distintas.

Antanas era un personaje que en el Departamento de Matemáticas producía muchísima admiración. Él empezó en la universidad y luego se fue a estudiar Matemáticas en Francia. En un año, Antanas hizo todos los exámenes, o sea, los exámenes de los cuatro años de Francia, que aquí eran cinco, y luego comenzó a tomar los cursos de maestría. Al cabo de tres años de haber entrado a estudiar Matemáticas, Antanas ya tenía una maestría y sus compañeros iban obviamente en tercer año. Entonces, eso le daba a él un reconocimiento, era un personaje, como una esperanza de las matemáticas colombianas, o algo por el estilo. De manera análoga, el profesor José Granés había estudiado Ingeniería en la Universidad de los Andes, después se fue a estudiar a Estados Unidos y luego a Francia, donde estudió Física. De tal manera que era un físico con una comprensión de la física asustadora; era el único físico que podía ayudarle a los estudiantes de maestría que tomaban cualquier problema en distintas áreas de la física; era el que tenía la comprensión global de la física. Entonces, con esos dos profesores y con el profesor Federici el grupo tenía ya reconocimiento de por sí. No existía un espacio para hacer investigación en enseñanza de las ciencias, pero si estos eran los investigadores que estaban en ese grupo, entonces bienvenida sea la enseñanza de las ciencias.

No debemos ocultar que vivimos del prestigio que estas personas habían ganado en sus campos específicos, o sea, nadie podía decir que estos profesores

no sabían de su territorio o estaban dedicados a la enseñanza de las ciencias para evadir la complejidad del trabajo en sus campos; eran ya personas muy respetables. Eso nos permitió tener una estabilidad de la universidad y una relación amable con Colciencias, que nos perdonaba los largos tiempos sin entregar informes; además, no nos sometíamos mucho a las reglas de los informes, sino que pensábamos en producir publicaciones.

En 1981 se hace, pues, el Simposio sobre Enseñanza de las Ciencias. A nosotros nos invitan, como decía, fundamentalmente por estos otros personajes con los cuales tengo yo la fortuna de trabajar. Entonces, ocurre que el planteamiento que hacemos, que hace el Grupo Federici en esa reunión, es mostrarle a la gente que la propuesta ministerial es una propuesta que niega la complejidad de la enseñanza de las ciencias. Desconoce lo que propone, que es poner en el centro al estudiante; desconoce todo el problema del cambio conceptual que apenas estaba desarrollando en ese tiempo. Después ese estudio avanzaría y sería el cambio metodológico que llevaría al constructivismo; pero digamos que en este momento la gente apenas está en toda esa pelea del conocimiento común, el conocimiento científico y los obstáculos epistemológicos. Bueno, por lo menos se reconoce que todo ese trabajo de investigación que muestra esas diferencias no se ha tenido en cuenta en el Ministerio, y que se está pensado desde una perspectiva que niega la autonomía del educador.

Paralelamente, Antanas escribe un libro que se publicará mucho después, que se llama *Tecnología educativa y taylorización de la educación*. En 1981, el mismo año de este primer simposio, Antanas presenta un artículo que se llama “Autonomía del educador”, alrededor del cual se da la discusión sobre la taylorización de la educación.

Pero, ¿qué fue lo que ocurrió? Que al hablar de taylorización, al mostrar esa analogía y cómo se perdía la autonomía del educador de alguna manera, se hizo muy transparente una problemática que los maestros sentían un poco instintivamente, en el sentido de que “estos del Ministerio cada vez nos ponen cosas nuevas y nos toca acomodarnos a lo que ellos están planteando”. Era una resistencia que no tenía un fundamento teórico, a pesar de que había conciencia del problema. Estoy hablando del origen del Movimiento Pedagógico. En el primer Simposio sobre Enseñanza de las Ciencias presentamos nuestra ponencia, que tiene que ver con todo ese problema de la propuesta tecnologizante y prefigu-

rante que desconoce la autonomía del educador. Hay una publicación de esa ponencia con una propuesta en la que decimos que la única manera de contrarrestar esto que se viene es un gran movimiento pedagógico.

Al año siguiente se realiza el XII Congreso de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode), y resulta que hay una coincidencia muy bella. Hay un maestro que está al frente de Fecode, se llama Abel Rodríguez. Es un maestro interesado en el sindicalismo, el presidente del sindicato de Fecode y un apasionado por la pedagogía. No se le ha quitado, sigue igual; es decir, sigue siendo un apasionado por la pedagogía. Abel encuentra que sería posible enriquecer el trabajo de protesta de los maestros con una comprensión pedagógica.

Lo que ocurre con esa propuesta ministerial es una negación de la pedagogía. Entonces resulta que nuestra propuesta del gran movimiento pedagógico cae en un espacio en el cual ya los maestros están en la dinámica de proponer también un movimiento pedagógico. Obviamente esa coincidencia nos lleva a participar en el XII Congreso de Fecode, en donde se crea el Movimiento Pedagógico. La contribución del grupo fue inesperada, pues nosotros estábamos haciendo teoría.

Nuestra teoría era simplemente encontrar esa analogía entre el trabajo y la educación, y mostrar sus problemas. Habermas estaba desarrollando la diferencia entre acción instrumental e interacción, y nos cayó del cielo. Es una cosa maravillosa cómo nos llega esa diferencia entre acción instrumental e interacción. Quizás valga la pena mostrar un viraje que da el grupo. ¿Cómo estábamos trabajando nosotros? Estábamos trabajando sobre el problema de la enseñanza de las ciencias y queríamos mirar qué era lo que ocurría, por qué la gente entraba en crisis en el aprendizaje de las ciencias. Ahora que entrábamos en el Movimiento Pedagógico había que pensar en la pedagogía.

Al hablar de taylorización, al mostrar esa analogía y cómo se perdía la autonomía del educador de alguna manera, se hizo muy transparente una problemática que los maestros sentían un poco instintivamente, en el sentido de que “estos del Ministerio cada vez nos ponen cosas nuevas y nos toca acomodarnos a lo que ellos están planteando”.

Antes de que se conformara el Grupo Federici, pero muy cerca, hacia el año 1978, Antanas y Jorge Charum son invitados a participar en un seminario sobre la enseñanza de las matemáticas en París. Van a París y allí ellos presentan una ponencia sobre la ruptura de la comunicación en la enseñanza de las matemáticas, ¿Qué es lo que dicen? Que en la matemática uno tiene una base, sobre esa base construye, sobre ese constructo construye y sobre ese resultado construye. De tal manera que toda la matemática se hace sobre la matemática anterior. Y si uno en el comienzo tiene una grieta, un vacío, todo lo demás se construye en el vacío y tarde o temprano se derrumba. ¿Por qué la gente sí puede tener éxito a pesar de los vacíos? Pues porque aprende los procedimientos de memoria y de memoria resuelve los problemas. Puede llegar a ser ingeniero, incluso sin haber comprendido el sentido, por ejemplo, de una demostración.

En el trabajo de historia de las ciencias y el estudio de Bachelard que hacemos, veíamos con José que había una coincidencia muy interesante, y era que tanto Bachelard como Galileo decían que una demostración es un placer infinito. Uno camina en la demostración y uno no la ha hecho todavía. Seguir los pasos, llegar a la identidad buscada y decir: “Queda demostrado” no significa haber hecho la demostración. Uno hace la demostración cuando toma cierta distancia, desde ahí mira la totalidad de la demostración y puede juzgarla estéticamente. Puede decir: “Qué elegante esta demostración” o “qué astutos al haber encontrado esta línea”. Bachelard mostraba cómo, en el Teorema de Pitágoras, Euclides traza la altura y la prolonga, y ese es el salto cualitativo. Es decir, ¿cómo es que uno entiende una demostración?, pues uno requiere haberla hecho y mirarla como totalidad. Ese tipo de cosas realmente son experiencias necesarias en la relación con la ciencia.

El grupo empieza a trabajar y a darse cuenta de que el problema es que la relación pedagógica se daña desde el comienzo, porque no se construyen los fundamentos necesarios; entonces, la gente tiene que aprender de memoria y se pierden las experiencias de comprensión.

Estoy hablando de la escuela. Se pierden las experiencias de comprensión. No se goza ese descubrimiento de una regularidad, de la regularidad de unos números, placer que debieron sentir los presocráticos. Nosotros, como estábamos estudiando filosofía, pues conocíamos esa experiencia de los alumnos de Platón, que comienzan a gritar y parecen locos porque encontraron una verdad.

Pues eso estaba faltando en la escuela y lo que se proponía no era la solución a esa a esa grave ausencia de la escuela.

Entonces, ¿qué se planteaba? Que el problema podía estar en algo que nosotros decidimos llamar primero “modo de relación con la ciencia” (MRC). A mí no me gustaban esas letras, pero Antanas era feliz con ellas, entonces, ni modo. Antanas muy rápidamente se convirtió en el líder del Grupo Federici. De alguna manera, ese MRC fue el comienzo.

Obviamente, si uno quiere considerar lo otro que estudiaban Antanas y Jorge, esa actitud pasiva con la ciencia sobre la cual trabajaban la divulgación y la publicidad, esa misma actitud se aprendió en la escuela. Era una actitud pasiva, una forma específica de relacionarse con la ciencia. Decíamos: “Hay una forma de relación con la ciencia que es científica, donde la ciencia es —como decía antes— aventura, conocimiento, placer de la demostración, etc. Hay otra forma de relación con la ciencia que es pasividad, sometimiento, aceptación e incomprensión del sentido último”.

Entonces, había un MRC que sería científico y otro que sería científicista. Científicista quería decir: hay un dios, hay una verdad, la ciencia; me inclino ante este dios y ante esa verdad, y esa relación sagrada no se trata de comprender sino de someterse, de repetir, además, de aprender de memoria.

Para poder dar razón de eso, se trabajaba en el grupo de Antanas y de Jorge sobre los modos de relación con la ciencia que se dan en las revistas, en la divulgación, etc. Así, fue necesario añadirle otro MC a nuestro MRC, que quedó convertido en MRCMC, que significa “modo de relación con la ciencia y con el mundo a través de la ciencia”.

Según esa idea, nosotros tenemos una relación pasiva con la ciencia; entonces, asumimos una relación pasiva con el mundo a través de la ciencia. Ahí nos caía como una perla —porque también eran una delicia todas esas coincidencias— el trabajo de Habermas sobre ciencia y técnica como ideología. Habermas decía que hay maneras de excluir a la gente con la ciencia. Si yo digo: “La decisión que vamos a tomar es científica, la tomamos con expertos, o sea, ustedes pueden alegar lo que quieran, pero la sabiduría de los expertos sí no la pueden contestar”, así excluyo a la gente de la participación en cosas que son definitivas para su existencia, sobre la base del respeto a la ciencia como ideología.

O sea, ese MRCMC cientificista no funcionaba solo como un aprendizaje falso de la ciencia, sino como un uso ideológico de la ciencia, y era extraordinariamente problemático. Al principio, lo llamamos MRCMC —eso sonaba muy raro—, luego pedimos prestada a la psicología (que para nosotros era muy problemática) la noción de “actitud”. Entonces, en vez de hablar de MRCMC científico o cientificista, hablábamos de actitud científica o actitud cientificista.

De lo que se trataba entonces para nosotros, era de formar una actitud científica; o sea, de pensar la ciencia como la piensa el científico: como un espacio de indagación, como un espacio de preguntas, como una aventura que se hace colectivamente, que se construye colectivamente y, además, como un constructo social, como algo que es resultado del trabajo humano y de una perspectiva y una dinámica de trabajo muy específicas.

Entonces, tratamos de recoger esos elementos en los cuales nosotros queríamos que se pusiera el énfasis de la enseñanza de las ciencias. Hay que aprender a quererla, hay que aprender a hacerse preguntas, hay que aprender a enamorarse de las preguntas, hay que aprender a oírnos mutuamente y hay que aprender a trabajar en equipo. Todo eso que se iba a proponer después, en la pedagogía, nos caía muy bien, era un momento de muchas coincidencias. La reforma del Ministerio se cayó, no la tumbamos nosotros, la tumbó el Movimiento Pedagógico.

Otra cosa maravillosa fue que nosotros estábamos tratando de rescatar una perspectiva de lo pedagógico. Resulta que esa perspectiva no era absolutamente nueva, pues desde la pedagogía activa, desde Dewey, desde Freinet, estaba esa propuesta; también estaba en la historia de la pedagogía en Colombia. Olga Lucía Zuluaga y el grupo de historia de las prácticas pedagógicas coincidían también, y con emoción, con el Movimiento Pedagógico; entonces resultó una cosa sorprendente. Encima de todo, Mario Díaz, por ejemplo, había estado estudiando con Bernstein. En la medida en que avanza el Movimiento Pedagógico, las teorías de Bernstein comienzan a conocerse. Ahí viene todo el problema de los códigos restringidos y los códigos elaborados. Es decir, que a la hora de pensar el problema de la pedagogía y de los obstáculos que enfrenta el conocimiento, hay que reconocer que la discriminación es también lingüística, y que esa discriminación lingüística está asociada a lo que más adelante se llamará *capital cultural*.

La cosa era mágica. Llegaba Bernstein y caía ahí, como si lo estuvieran esperando, como si todo el territorio estuviera preparado para su llegada. Luego llegaba Bourdieu y era como si todo el territorio estuviera preparado para él. Resulta que todos los estudiosos de la pedagogía, los que estaban en Antioquia, los que estaban en el Valle, los que estaban en Bogotá, en distintas partes, sintieron que algo grande se estaba viniendo, que era la oportunidad para que el maestro pensara su práctica pedagógica, eso fue muy bello. Dentro de Fecode también hubo muchas discusiones, porque obviamente había una ortodoxia que pensaba que lo importante eran las reivindicaciones salariales. Por eso era tan difícil para una persona como Abel defender la pedagogía. Pero era absolutamente claro que el proyecto del Movimiento Pedagógico era un proyecto por la pedagogía, por el país, por la transformación de la educación. Que en esa transformación de la educación el maestro podía ser un verdadero sujeto, y que el rescate del maestro y de su autonomía era el rescate del sujeto de ese cambio pedagógico. Que ese cambio pedagógico era una transformación cualitativa, y que el problema de la calidad de la educación no era distinto del de la autonomía del educador. Y que el problema de la autoformación del educador no era una necesidad arbitraria de mejorar un estatus, sino que era una condición fundamental de mejoramiento cualitativo de la educación.

Todas estas cosas hicieron que el movimiento comenzara a moverse. Empezaron a crearse Centros de Investigación Pedagógica (CEID) en distintos lugares del país. Nuestra reflexión estaba motivada, inicialmente, por el pensamiento acerca de la actitud científica y la actitud científicista. Pero cuando entramos en el Movimiento Pedagógico, Antanas quedó convertido en uno de sus líderes; es decir, los maestros lo reconocieron como alguien que, efectivamente, tenía mucho que decir y hacer.

Resulta que todos los estudiosos de la pedagogía, los que estaban en Antioquia, los que estaban en el Valle, los que estaban en Bogotá, en distintas partes, sintieron que algo grande se estaba viniendo, que era la oportunidad para que el maestro pensara su práctica pedagógica, eso fue muy bello.

Naturalmente, todos nosotros somos académicos, entonces no tiene nada de extraño que eso se destapara en el Movimiento Pedagógico. En poco tiempo, en unos tres años, el Movimiento Pedagógico ya no podía vivir solo de esos estudios particulares y de esa dinámica de efervescencia, sino que debía tener una revista, y Fecode la arma. La revista que arma Fecode es *Educación y Cultura*, que todavía existe. El primer número fue sobre el Movimiento Pedagógico; todos los primeros números hablaban de esa dinámica del Movimiento Pedagógico.

Realmente fue una cosa maravillosa; es decir, ¿qué interés iba a tener Antanas, que era medio anarquista, en la política? Él y yo no pertenecíamos a ningún grupo político. José y Jorge tenían tendencias izquierdistas que para mí eran muy atractivas en particular, sin duda; pero, digamos, la política no era nuestro propósito. De repente, quedamos en el centro de la discusión política, porque el centro de la discusión política en el Movimiento Pedagógico era la pedagogía.

Entonces todo cambió. Lo que para nosotros era inicialmente el problema de la actitud científica y científicista se transforma en otra cosa, que es la pregunta por la pedagogía y por los problemas propios de la pedagogía. Todos los grupos de investigación educativa quedan atrapados en el Movimiento Pedagógico, y a través de él, todos quedamos preguntándonos cosas similares. Entonces, decía, aparece Bernstein con el trabajo de Mario Díaz, con su propuesta de reconocimiento de la diferencia que para nosotros era entre conocimiento científico y conocimiento común, pero que en Bernstein se expresa como entre códigos elaborados y códigos restringidos, y que tiene ya una dimensión social, porque, evidentemente, el uso de los códigos restringidos está asociado, como dice Bernstein, a clases sociales. Los códigos restringidos son más propios de las clases sociales menos favorecidas, los códigos elaborados son los propios de aquellos que tienen un capital económico y al mismo tiempo un capital cultural; es decir, son de aquellos que formulan discursos que pueden comprenderse plenamente en el contexto mismo del discurso, sin necesidad de una referencia inmediata a lo concreto. Y qué es la ciencia sino el discurso autocontenido cuyos conceptos se definen en relación con el conjunto de la teoría, de tal manera que es como un modelo ideal de código elaborado.

Entonces, el problema del acceso al aprendizaje de las ciencias es también el problema del acceso a un código elaborado; y ese acceso no es igual para quienes han vivido en el código restringido que para quienes han vivido en el

código elaborado. Como Bernstein mismo plantea, hay una familia, por ejemplo, en donde el chico no quiere tomarse la sopa, entonces el padre le muestra la mano o le ordena: “Tómesela”. Y hay otra familia en donde el chico no quiere tomarse la sopa y el padre le dice: “Bueno usted verá si se aguanta que le peguen cuando crezca”, “¿y por qué me van a pegar?”, “pues porque usted no va a crecer igual que los demás”. “¿Y por qué no voy a crecer igual que los demás?”, “pues porque los demás se toman la sopa”. En fin, toda esa discusión que hace que, en determinadas familias, la argumentación y el uso de conceptos sean lo usual; ni siquiera se dan cuenta de que lo están haciendo, porque parece que es el lenguaje común en que hablan. En otras familias no se da ese código elaborado, porque se argumenta muy poco y las referencias son muy inmediatas.

Antanas era muy feliz mostrando un ejemplo que pone Bernstein —yo ni siquiera sabía que era de Bernstein, hasta que un día Antanas, conversando sobre eso, me lo dijo—: salen del cine dos parejas, una de jóvenes universitarios y una de viejos; los viejos llevan 50 años casados, los jóvenes acaban de conocerse, tal vez quieren seducirse. Entonces, salen de la película, en donde hay mucho plomo y mucho sexo. Los jóvenes universitarios hablan durante muchas horas sobre la película, sobre el guion, sobre el montaje, sobre las actitudes, sobre las tendencias políticas que se expresan en la película y sobre no sé qué más. El viejo y la vieja salen y se miran, y el viejo le dice a la vieja: “Jmmm”; la vieja mira al viejo y le dice: “Jmmm”. La pregunta que hacía Antanas era: “¿Quién dijo más?” ¿Los jóvenes en su discurso, porque para seducirse no iban a hablar de ellos, sino de todo el entramado discursivo de la experiencia que acababan de tener, o los viejos que solo se hacen un gesto, pero llevan 50 años poniéndose de acuerdo sobre el deterioro de la moral y las crisis de la juventud? No es posible decidir claramente y, sin embargo, sí es posible ver que de la conversación de los jóvenes se puede escribir un libro y de la de los viejos nada. El libro sería el mundo de la escuela.

Con el Movimiento Pedagógico viene el trabajo de tratar de pensar la pedagogía y de tratar de hacerlo sobre la base del reconocimiento de la autonomía del maestro. Este, por ejemplo, es un momento interesante, no solo para nosotros, incluso el Ministerio está interesado en algo a lo que no se le ha puesto suficiente atención: las innovaciones pedagógicas. Entonces, hay que pensar en las innovaciones y hay que ver qué es lo que el maestro innovador puede proponer.

Es una paradoja: la mayoría de los profesores tiene que seguir el programa, pero aquellos que son capaces de innovar, esos se ganan los premios Compartir Gran Maestro. Comenzamos a pensar el problema del reconocimiento de la innovación pedagógica asociado a la experiencia de la autonomía del maestro. Hay un territorio que es el de la pedagogía, ese territorio tiene ciertos elementos unificadores: las propuestas ministeriales, las normas pedagógicas y los programas curriculares y su pretensión de universalidad. Estos elementos van en dirección de una unificación y de una homogenización del trabajo; pero, al mismo tiempo, el reconocimiento de las innovaciones va en la dirección del reconocimiento de la pluralidad en la que consiste efectivamente la práctica pedagógica, de lo que no se puede prever.

En la discusión que habíamos tenido en el Grupo Federci, ese era un punto central: la caracterización que heredamos de Habermas, la diferencia que él propone entre acción instrumental e interacción. El único que por ese tiempo había leído a Hannah Arendt era Jorge Charum. Arendt plantea la idea de la acción. La pedagogía es acción. Ella divide la acción humana en *labor*, *trabajo* y *acción*. La labor es una acción repetitiva en la cual no se producen cosas nuevas, pero se garantiza la vida: cocinar, lavar, planchar, cuidar a los hijos; todas esas cosas garantizan la vida, pero no acciones que transformen el mundo de manera visible. Hay otro tipo de acción que es el trabajo, que produce la materialidad del mundo; el trabajo produce mundo, por decirlo así, produce toda la tecnología. Todo el ambiente que nos rodea es artificial, la característica del trabajo es dejar esa huella visible. La característica de la labor es garantizar la permanencia de la vida, por eso hay que cuidarla, obvio; la del trabajo es transformar el mundo. 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. La educación es acción, acción como interacción, porque es en la interacción en donde me construyo como sujeto, como un sujeto único en una pluralidad. Todos somos iguales, pero todos somos distintos. Esa distinción se construye en un mundo de relaciones en el cual, por mi conocimiento y mis referencias de los otros, voy construyendo las referencias de mi propia identidad. De alguna manera, yo soy el fruto de esa relación: nazco como individuo en

ese universo plural, soy distinto como individuo, pero soy individuo de una comunidad.

Ese era un punto clave: la acción, la interacción, es fundamental. Para Habermas, al igual que para Hannah Arendt, en la interacción no todo es predecible; es decir, para ella ese mundo de la interacción es un mundo impredecible, en donde, sin embargo, se juegan muchas responsabilidades. O sea, el maestro es responsable, pero está en un mundo en el cual él debe pensar lo que se va a producir, pero no puede predecirlo; el mundo de la interacción es el mundo de lo inesperado, de lo absolutamente contingente. Eso es también la pedagogía: un mundo en el cual hay que asumir responsablemente la contingencia, esto es una paradoja. Ese mundo de la interacción es un mundo en el cual los sujetos, siempre que entran a la relación, son diferentes entre sí. 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.

Entonces, todos nuestros trabajos de ese tiempo tenían que ver con la necesidad de comprender la educación como interacción y no como acción instrumental. Yo puedo hacerme planes, puedo predecir, pero no saber con certeza lo que va a ocurrir. Yo siempre estoy con alguien que además de establecer una relación conmigo, alrededor de un objeto de trabajo, tiene una historia anterior; yo también tengo la mía. O sea, tienen que darse procesos de reconocimiento y de reflexión en la interacción: hay que volver sobre sí mismo en la interacción, hay que estar dispuesto a transformarse en la interacción, hay que correr ese riesgo. Decía George Steiner que un libro era un peligro, porque un libro es como un amigo que uno invita a la casa y puede incendiarla; o sea que uno puede leer un libro y el libro lo puede cambiar a uno completamente, le puede trastornar sus convicciones. La interacción también es algo así.

El problema de los maestros era que se enfrentaban —y lo siguen haciendo— a un espacio en donde su tarea no tenía el reconocimiento que debería tener, y

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.

en los espacios de formación, ellos no aprendían el valor estratégico de su tarea. Los maestros son los constructores de la sociedad y debieran asumirse así. Tal vez eso no se enseñaba, porque se consideraba obvio o se confiaba demasiado en la voluntad de autoformación de todos los maestros; en que, aun sin discutir sobre la educación, ellos tendrían un compromiso radical con la tarea.

El hecho es que los salarios de los maestros no son los mejores y que existen cosas tan complicadas como la doble jornada escolar, que significa para los maestros tratar de cumplir a como dé lugar con los programas y tener muy poco tiempo para estudiar, para formarse. Yo pienso que el Movimiento Pedagógico se debilitó porque partió de una esperanza idealista según la cual bastaba con que los maestros comprendieran su lugar social, su tarea, para que, contra viento y marea, contra el reconocimiento social, contra la falta de tiempo, contra todas esas cosas, se construyeran como los sujetos de ese cambio histórico —porque de verdad era un cambio histórico, no solo de la pedagogía, sino de la educación y, por tanto, de la sociedad—. Entonces, en realidad sí hubo un poco de idealismo.

Pero digamos uno no puede decir hoy que los maestros traicionaron al Movimiento Pedagógico, porque sus condiciones sociales no eran adecuadas. No era posible pedirles una transformación, que significaba algo así como San Francisco de Asís caminando desnudo por la nieve y diciendo: “¡Qué dicha siento!”: podía decirlo, pero le dolía. Esa utopía para nosotros era posible. Nosotros estábamos en un ambiente que es el de la universidad, el espacio del deseo de saber, y se vive muy bien en la universidad.

Habría que repensar ese Movimiento Pedagógico. Nosotros, en todo caso, no renunciamos y pensamos que el movimiento sigue siendo posible.

Entonces sí, yo pienso que maestros como Abel Rodríguez, con un capital cultural muy grande, o como Felipe Rojas, podían representar ese maestro posible, sin duda ninguna. Pero no se puede le pedir a todo el mundo eso cuando la cotidianidad es la cotidianidad de la dificultad... A veces, como otros investigadores analizaron después, el maestro lo que siente es una resistencia. Es natural que el estudiante oponga resistencia al saber escolar. El saber escolar, por principio, se opone a la experiencia cotidiana, y es normal que el saber

escolar parezca, como decía Bourdieu, arbitrario, al menos al comienzo. Por eso, es lógico que los estudiantes se resistan a él. Un maestro puede vivir también esa resistencia. Por un lado, puede estar escuchando el entusiasmo con el Movimiento Pedagógico, pero, por el otro, está su cotidianidad, su cotidianidad difícil, donde debe controlar una disciplina muy difícil de controlar. Nosotros éramos todos profesores universitarios de ciencias. Para entrar a la universidad, a la tuya o a la mía, hay que ser bueno; mejor dicho, bueno quiere decir “tener un cierto capital cultural”, y dentro de ese capital cultural cuentan la disciplina y la capacidad de sostener la atención; pero esos estudiantes “buenos” no son los de la vida cotidiana de los maestros. Habría que repensar ese Movimiento Pedagógico. Nosotros, en todo caso, no renunciamos y pensamos que el movimiento sigue siendo posible.

Después del cierre de la Facultad de Educación de la Nacional los profesores se repartieron por las demás facultades. Algunos sobrevivieron con mucha elegancia, o sea, en las otras facultades entraron con esa forma de relación con el conocimiento, que es la razón por la cual yo considero que las universidades que tienen cultura académica deben comprometerse con la formación de maestros; es la actitud propia de la voluntad de saber, la dedicación al conocimiento, que es el núcleo de la cultura académica. Nosotros caracterizamos después esa cultura como una en la cual hay un entramado de lo que son la tradición escrita, la argumentación racional y la capacidad de reorganizar y prefigurar la acción, de pensar las acciones de antemano. Para nosotros sí vale la prefiguración de la acción, pero no como en la tecnología educativa de ese tiempo; vale en términos de que se puede pensar la acción posible sobre la base de la historia anterior de cada problema, y no como una planeación técnica de actividades que los maestros deben realizar.

Esa prefiguración, esa reorientación de la acción en la universidad, no es la acción pensada de antemano que se cumple tal como ha sido pensada, sino la acción que se piensa y se transforma en la dinámica misma del desarrollo de tal acción, y que se transforma sobre la base de lo que se encuentra en la experiencia de la construcción y en el diálogo permanente entre quienes intervienen en dicha construcción.

Antanas insistía desde el comienzo —esto me parece muy importante y nosotros lo asumimos inmediatamente— en recuperar una noción originaria de

crítica. Esa noción originaria de crítica consiste en “destacar lo que merece ser destacado”, y es la noción que funciona para la crítica de cine, de arte. Un crítico de arte no destruye una obra a no ser que la deteste y haga de su crítica una destrucción sistemática; pero si la ama, su crítica es la exaltación de la obra que está mirando. Ese destacar lo que merece ser destacado está asociado a una comprensión, digamos, sobre cuál es el núcleo, qué es lo esencial. Es la distinción entre lo fundamental y lo que, de alguna manera, sirve como complemento o como simple aplicación de esa reflexión fundamental. La capacidad crítica es una parte importante de la cultura académica.

Una Universidad, con mayúsculas, para ponerle algún nombre, es 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 escrita, la conciencia de que el problema no comienza conmigo, la predicción que está sometida todo el tiempo al cambio posible, la comprensión creciente del proceso que se da en el proceso mismo, etc. Todo eso está asociado a un principio fundamental, que fue el tema de la última discusión del Grupo Federici: la voluntad de saber, el deseo de saber que se transforma en voluntad de saber.

El profesor Federici lo ponía en unos términos muy sencillos, a él le gustaba mucho pensar las cosas como con una metáfora. Antanas aprendió mucho del uso de las metáforas. La pregunta de Federici era: “¿Por qué se aburren los niños en el colegio?”. Es decir, si el colegio es el lugar del descubrimiento y si la vida de la infancia es el descubrimiento, ¿cómo es posible que los niños se aburran en la escuela? Ese problema de porqué se aburren los niños alude a algo: si la gente desea saber, ¿por qué ese deseo de saber se estrella en la escuela con el código elaborado, por ejemplo? ¿Cómo convertir el deseo de saber en voluntad de saber?

No todos en el grupo teníamos la misma relación con la escuela. Mi escuela fue tortuosa, o sea, lo que yo aprendí allí fue prácticamente nada. Fue el miedo de ser preguntado: yo vivía con una pinza sobre la cabeza que se cerraba a medida que transcurría el tiempo de la clase, porque cada vez era más probable que me preguntaran; esa pinza solo se abría en el momento en que sonaba el timbre del recreo, que era el único espacio de salvación que yo tenía, era muy trágico. En cambio, Antanas fue siempre el mejor. Un día dijo: “Yo no he debido querer siempre ser el mejor”, pero siempre lo ha sido. Él se fue para Francia, como dije, y presentó todos los exámenes de la carrera de Matemáticas en un año por una

pasión asombrosa de saber que estaba contaminada por las ganas de ser el mejor. Yo, en cambio, fui un estudiante regular, pero escribía literatura. Mi padre decía que lo importante era la palabra. Le creí y sigo haciéndolo. Me convenció definitivamente y para el resto de mi existencia, porque con la palabra que aprendí con él cuando estaba en la primaria he sobrevivido en la universidad todo el tiempo. En la literatura, al menos, conocí el deseo y la voluntad de saber.

Hay un punto que es absolutamente clave, que es alimentar el deseo de saber y transformarlo en voluntad de saber. Esa transformación es esencial para la cultura académica. Nosotros no alcanzamos a desarrollarla lo suficiente en el Grupo Federici, aunque yo trabajé un poco el tema después en mi tesis de doctorado. Hay espacios a los cuales entra la gente con inquietudes y en donde encuentra otra gente con inquietudes parecidas; en donde se encuentra con un montón de locos con un capital cultural alto que andan fascinados con el conocimiento. En esos lugares uno se entusiasma con el conocimiento, haciendo lo que ve hacer a los otros. El problema es que esos espacios en los que uno quiere saber y alimentar esa locura permanentemente son pocos. Así deberían ser las facultades de Educación. Nadie necesita tanto alimentar esa locura como el maestro.

Antanas Mockus*

Universidad Nacional, Grupo Federici, Movimiento Pedagógico, enseñanza de la Matemática, crítica de la ciencia

Hay muchos puntos de partida, pero uno muy simple es que mi padre muere a los 44 años, cuando yo tenía 14. Él era el jefe de diseño de una compañía de metalmecánica, la más moderna que había en Colombia. Mi padre había estudiado por correspondencia, era un muy buen ingeniero y pertenecía a la junta directiva del Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (Icontec); eso, por un lado. Por el otro, mi madre es artista, se formó en la Academia de Bellas Artes, justo en la primera cohorte después de la Segunda Guerra Mundial. Una academia reabierta después de la guerra es un escenario particularmente intenso. A veces, mi madre nos veía reunidos alrededor de una mesa redonda con Federici y decía: “Ustedes no saben lo que es estudiar”. Mi padre cultivaba cristales en el baño, compraba sulfato de cobre, se complacía mucho en leer libros de divulgación científica y hacía maquetas del universo a partir de palitos de guadua, que son bastante trabajables. Eso ya da la pista clave de los dos padres y del lituano que vivía con ellos. Era filólogo clásico, él enseñaba latín y griego al comienzo, incluso en Soacha, en la Pedagógica y en un colegio de la 32, por ahí pegado a Bavaria. También recibimos las primeras letras en francés, la fonética.

* Matemático y filósofo. Presidente de Corpovisionarios. Dos veces alcalde de Bogotá. Exrector de la Universidad Nacional de Colombia. Es doctor *honoris causa* de la Universidad de París VIII y de la Universidad Nacional de Colombia. Precursor de la Cultura Ciudadana como un enfoque de política pública para el cambio social, que hoy se implementa en distintas ciudades de Colombia y de América Latina. Profesor visitante de lenguas romances en la Universidad de Harvard. Investigador visitante del Nuffield College (Ciencias Sociales), de la Universidad de Oxford. También dictó el curso Citizenship Culture: Art, Urban Governance and Public Participation en el Gallatin School of Individualized Studies de la Universidad de Nueva York (NYU).

Entonces, digamos que tal vez ese ambiente familiar explica que yo haya sido una especie de lo que llamábamos en alguna época “un animalito de escuela”. De algún modo, compensaba mis limitaciones físicas: no era bueno para los puños, entonces lo compensaba luciéndome en las notas, era como mi zona de desquite, una especie de exploración multivocacional. Mi hermano alguna vez me hizo un libro de caricaturas y una de las secciones era “Las profesiones del sabio más bobo que conozco”; ahí enumeraba desde bombero hasta cura, y al final ponía “matemático”, con una serie de signos de interrogación.

Hice el último grado al mismo tiempo que el sexto de bachillerato normal, entonces me facilitaron cruzar los horarios. Tuve un profesor de matemáticas, un francés que se jactaba de ser el profesor que daba las clases particulares más costosas en Colombia. Tenía unos sesgos de clase impresionantes, enseñaba los temas de numeración con los temas de divisas y ponía a los campesinos a consultar un mapa para ir a visitar otro campesino de la vereda. Yo en algún momento escribí un artículo, como en el segundo semestre de la universidad, para una revista supermodesta que se llama *Notas de Matemática*, y le puse el título “Matemáticas indecentes”. En matemáticas uno se da cuenta bastante bien si lo que está haciendo está bien hecho o no. Yo también tuve intereses fuertes por la literatura, pero la literatura era incertidumbre. En el Liceo escribí una cosa y la montamos en el teatro. La presenció Martha Traba, elogió mucho esa obra; entonces uno se emocionaba mucho.

Bueno, en la casa había un poco el mito del talento y obviamente nuestros padres se sentían muy orgullosos de nuestros logros escolares. Alguna vez vimos una caja grande llegar en Navidad y pensábamos que era un tocadiscos. Toda una decepción: pusieron una enciclopedia. Entonces, mi padre me adelantó los primeros años y compró la aritmética de Baldor, y mientras mis compañeritos estudiaban cosas muy rudimentarias, yo ya estaba estudiando álgebra. Mi padre me escogía ejercicios, especialmente en vacaciones; eso me tramaba mucho, era una motivación.

En septiembre de 1968 llega un profesor que vivió todo lo del Mayo del 68, pero que se ha radicalizado fuertemente al respecto. En el salón había dos tercios de mujeres y un tercio de hombres, y empezaban a jugar con unas cositas como de caucho, el *jacks*. Yo era muy tímido, entonces abrí como un camino de acercamiento que era: “Yo les puedo ayudar en matemáticas”; al rato, estaba

con tres alumnas absolutamente atractivas. Bueno, el último día de clases del colegio le redacté un texto a cada una de las tres y se los leí a las tres al tiempo, poniendo todas las cartas sobre la mesa. Por ahí me había leído un artículo de un filósofo español que decía que el amor más puro es el amor de la compasión. Entonces, yo con esa falsa pista, las invitaba a los cineclubes más grises, salíamos llorando. Por eso no tuve nunca ningún acercamiento, como torpe.

Después hago un año en Francia, me va muy bien, pero me da mamitis, me da nostalgia de país; me devuelvo y me inscribo a Filosofía en la Javeriana y a Ingeniería Química en la Nacional. Saco el mejor puntaje en la Nacional. Luego, un profesor que tuve en Francia viene a hacer su “servicio militar” en Colombia, en la Nacional, y nos encontramos. Yo me vuelvo por un año un esclavo total de este profesor: le saco las notas a limpio, corrijo los trabajos de los estudiantes... bueno, un poco de cosas que tal vez no se debían hacer, pero era tal la confianza en mi capacidad. Los compañeros me decían: “Chupa, vendido, regalado”, yo les respondía: “Vea, este profesor me explica a cualquier hora del día, si yo tengo una duda me la aclara, me presta toda su biblioteca, todos sus libros en la casa de él o en la oficina”. Yo estaba era chupando rueda. Esa es una gran estrategia si uno quiere ser buen alumno.

Entonces, los tres —había otros dos pelados— nos sentíamos fuertes, digamos, en ese contexto y teníamos un criterio como estético; es decir, salíamos de clase a decir: “Esa demostración sí es una demostración bellísima”, pero no nos importaba el tema de la aplicación de la matemática. Entre más pura, mejor, como las sorpresas, como el arte: ver ahí, en las matemáticas un arte.

Contaba que me devuelvo a Francia y estudio; en un año hago lo que me quedaba faltando para la licenciatura y la maestría. Entonces, a los 21 años tengo la carrera y la maestría; es una sin tesis, pero es una maestría. Cuando volví, en la Nacional no me dejaron homologar. Entonces me matriculé en primer semestre y validé algunas materias, tenía todas las materias del último año de pregrado y todas las materias que tomé de la maestría. Era el absurdo burocrático. Yo podía avanzar mucho más rápido y la institución me frenaba. Me acuerdo de un decano casi que pidiéndome excusas, como diciendo: “Es un poco absurdo, pero la regla es la regla”. Cuando después fui vicerrector académico pensé mucho en flexibilizar las cosas para que los estudiantes pilos pudieran avanzar

a su ritmo. Sacando cuentas, me tocaba quedarme como tres años esperando transcurrir el tiempo para que me pudieran dar el diploma.

Después de Mayo del 68, estuve un año en Francia y otro un año aquí. Me vuelvo a ir a Francia con toda la vergüenza con la embajada, diciéndoles: “Vuélvame a dar la beca”. Y ahí presento los exámenes en simultánea, en septiembre presento los de segundo, luego durante el año los de tercero y cuarto año, pues, para completar la maestría. Yo era el tipo odiado, el tipo simpático que saca las mejores notas de un curso de 250 alumnos, el tipo que se sienta ahí en primera fila y levanta la mano cada vez que el profesor se equivoca; entonces era como un nerdo odiado. Cuando se da la huelga yo le comento, como de paso, a uno de los maoístas que estaban que yo había ayudado a traducir medio libro de Bourdieu y Passeron, el libro se llamaba *La reproducción*. Entonces, el pelado me invita a que le haga una charla al curso, hago la charla y el resultado es que más se radicalizó. Entonces, me invitaron ahí como una especie de comando de paro, eso pasa como en dos días. De pronto, llega la orden de París de parar la huelga y nosotros con la huelga recién encendida. Yo había estado en una escuela de Matemáticas en México, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en un momento de huelga y ellos tenían un sistema que lo llamaban la “Emisora de Liberación, la única que no explota tu paranoia”. Yo les conté a los huelguistas franceses y acogieron la idea con enorme entusiasmo, pero alguien levantó la mano y dijo: “Pero, ¿quién paga los derechos de autor?”.

Cuando regreso de Francia, durante año y medio me dedico a dirigir un grupo de teatro, un grupo de bailes y coro. Ahí pues el problema del género femenino se resuelve, digamos. Mejor dicho, en la primera reunión, las cuatro peladitas que había hicieron una apuesta sobre quién se cuadraba primero al profesor, y ganó Astrid.

Entro a la Nacional como profesor y en ese momento hay una coyuntura: la universidad ofrecía licenciaturas: Química, Física, Biología y Matemáticas, pero hay un descontento con esas carreras. Como que son la misma carrera, con un poquito menos de temas, pero prácticamente el mismo recorrido; una actitud superenciclopedista. O sea, como si el objetivo fuera que los estudiantes hayan oído y comprendido algo vagamente, pero no enseñarles lo que ellos enseñarían en bachillerato, tampoco lo que la disciplina exigía como disciplina. Yo entré

en un concurso grande que hicieron. Entré primero de cátedra, quería probar, tenía muchas dudas sobre la universidad. Ese proceso dura varios semestres.

Federici es la persona que, de algún modo, entra a compensar la pérdida. Dice: “Nosotros vamos a hacer investigación en educación”, y de alguna manera eso desencadena todo el trabajo posterior de los grupos Federici. Porque hay un grupo de mujeres que trabajan con Federici y que dicen: “Nosotras también somos Grupo Federici”, entre ellas Ángela María Robledo.

Cuando entro, ofrezco un curso de tiempo completo. Había un curso filtro, que era el de Topología General. Es la rectoría de Luis Carlos Pérez y de algún modo la idea es: “Gradúe esos muchachos”. Estaban represados como 35. De la carrera de Matemáticas habían egresado tal vez 12 personas, eran más los que estaban ahí represados que toda la labor histórica. Entonces yo tomé medidas, estos eran de Matemáticas. Me acuerdo la primera clase, a los alumnos que se habían sentado atrás los senté adelante y mandé los de adelante atrás, porque uno hace contacto visual con los que están adelante. El contacto visual es clave para que se establezca comunicación, uno de profesor necesita mucho que alguien le entienda.

El segundo semestre di un curso para los de la Licenciatura en Matemáticas, entonces digamos que viví en carne propia el desfase. Eran maestros de primaria que se estaban calificando para ser profesores de secundaria. Bueno, a los que venían de la carrera les hice exámenes de curso de primer o segundo semestre, y muchos no pasaron, estaban al final de la carrera, estaban rezagados. Con los de la licenciatura el tema era mucho más sencillo. Pero sí, digamos, el programa estaba diluido, los ejercicios que se hacían eran los más simples. Bueno, y estaba todo el tiempo con la sensación como de sin sentido. Es decir, les estoy enseñando cosas que no van a ser de utilidad, entonces la pregunta que me rondó durante un tiempo en la docencia de Matemáticas, y que les hice a los estudiantes, fue: “¿Para qué nos sirve esto?”.

Enseñé en Agronomía, en Sociología, Psicología... y bueno, se volvió interesante, los alumnos de la Nacional en Psicología son muy buenos. El curso que se les ofrecía era como la lógica matemática necesaria para entender a Piaget, un objetivo relativamente acotado; después había cuatro cursos en serie de historia de la matemática.

Cuando entro a la Nacional, hay un grupo de profesores de física y matemáticas: Jorge Charum, un matemático de matemática aplicada, y José Granés, profesor de Física Cuántica, muy respetado. De tal modo que, años más tarde, cuando él quiso entrar al Grupo Federici, sentí yo como un éxito muy fuerte que este profesor, tan reconocido en su disciplina, se interesara por lo que hacíamos nosotros. Carlos Augusto Hernández fue un alumno y una persona muy brillante, que tomó el curso con José Granés. Él tuvo un gesto bellísimo, que fue darle todo el material que había acumulado sobre Galileo y se dedicó a estudiar a Newton. Entonces encontró un heredero, y después hacían cursos juntos sobre Newton y Galileo. Carlos Augusto daba conferencias en Roma sobre Galileo y fue una persona, digamos, bastante radical, pero que nunca militó; siempre se protegió de las militancias problemáticas de la gente armada. Yo era de los cuatro, el más sardino, y también me salvé, porque llegaba era a observar lo que había pasado, pero sin involucrar o sin involucrarme demasiado.

La primera vez que vi a Federici iba caminando por el campus, entré en donde quedaba el Banco Popular y donde queda Filosofía, y Carlos Augusto me dijo: "Ese es un humanista". En ese momento yo lo viví como la descalificación más grande imaginable, o sea, era un dinosaurio, alguien del pasado, que ya no existe, digamos, una supervivencia. Carlos Augusto asistió a un foro donde Federici expuso el *positivismo lógico* de Bertrand Russell, y nosotros en esa época andábamos leyendo antipsiquiatría, que es una corriente; los dos libros más importantes se llaman *La muerte de la familia*, entre más temprano abandones tu familia de origen tanto mejor, y *La gramática de la vida*, que tenía un capítulo sobre el orgasmo. Tenía una frase que me golpeó mucho, decía: "Las personalidades no orgásmicas no terminan las frases". Carlos Augusto había sido un estudiante de Ingeniería muy formal, muy juicioso, aprendió toda la matemática que necesitaba para estudiar física en primer semestre con un muy buen profesor de matemáticas. Después, se pasó de Ingeniería a Física. La esposa de Carlos Augusto se metió a Antropología. El hijo de Carlos Augusto se llama Carlos Federico, no me pregunten por qué.

Entonces soplaban vientos de radicalidad de izquierda en la universidad y nosotros encontramos refugio en una cosa muy sencilla, que era la transformación de la vida cotidiana. Mientras la gente quería expropiar los medios de producción, cambiar el régimen económico de la sociedad y socializar o

colectivizar los medios de producción, nosotros decíamos: “No, lo nuestro es la lucha por cambiar la vida cotidiana: ¿cómo cría uno los hijos?, ¿cómo hace para controlar los celos?”. Diez alumnos se fueron a vivir, alquilaron una casa en el barrio Bonanza, una casita de dos pisos. Ahí pues la muchacha que tenía más fuerza se llamaba Eugenia. Ella tenía dos novios dentro de la comuna y los manejaba así, al pelo. Bueno, alguna vez yo llevé a una muchacha a la que el marido le había dado una muenda, la llevé a la comuna y en 24 horas tenía a todos los hombres dándole vueltas, entonces las mujeres me exigieron que la sacara. Se llamaba Janín, era profesora de primero de primaria, vivía pobremente, pero gastaba en hacer cartulinas. Su vida afectiva era un relajó, digamos, tenía una amiga literata. Janín, muy bella, coqueteaba con los hombres y una vez los tenía como alborotados, los transfería.

Paralelamente, yo había ido alguna vez a la Librería Francesa y conseguí varios libros que fueron claves, uno era de Stella Baruk y se llamaba *Échec et maths*. Era un libro, digamos, de tipo muy cualitativo, donde ella colecciona parciales o exámenes hechos a niños en los que el profesor raya con color rojo diciéndoles “¡bruto!”. Una documentación del maltrato y de la falta de delicadeza con los errores del alumno. Ella proponía una arqueología del error. Era muy simple, si las fallas son en esto, si el alumno no comprende algo aquí, es porque no ha comprendido algo atrás; muchas veces, el alumno es forzado a asentir y colocado en un lugar en donde él mismo ya no ve la dificultad, entonces viene la misión del re-educador. Stella Baruk se hizo famosa en París por sus éxitos rescatando niños con dificultades en matemáticas. Ella se pone a reconstruir dónde se perdió el alumno. Y juega mucho con las palabras, como se nota en el título. Después, publicó dos o tres libros más, pero eran difíciles de traducir al español por los chistes, digamos, el doble sentido; pero hicimos lo mejor que pudimos.

Bueno, en algún momento, como en segundo o tercer semestre en Matemáticas, el director del departamento me invitó y me dijo: “Ofrezca un curso

**Era muy simple,
si las fallas son en
esto, si el alumno
no comprende algo
aquí, es porque no
ha comprendido algo
atrás; muchas veces,
el alumno es forzado
a asentir y colocado
en un lugar en donde
él mismo ya no ve
la dificultad.**

sobre problemas colombianos”, yo le respondí: “De eso no sé”. Un año después, me acordé de la propuesta. Yo había leído en Francia a Bourdieu y Passeron, y después leí a Hilary Rose, que publicó un librito que se llama *Autocrítica de la ciencia*. Entonces había acumulado algo de material crítico sobre la enseñanza de las ciencias.

Por ahí en el 75 o 76, Federici ofrece su conferencia, Carlos Augusto participa y desde la anti-psiquiatría bombardea muchas de las ideas que venía a exponer Federici. Él, en vez de ponerse bravo, lo llama y le dice: “Que interesante ese cuento de que el mismo cerebro es el que trabaja en artes y en matemáticas”. Federici es una persona que sufre enormemente la paradoja de que las matemáticas son lo más fácil de enseñar, pero al tiempo son objeto de dolor, de tortura, de maltrato. Para él, las matemáticas habían sido un paraíso y decía: “Yo debo poder hacer un paraíso para estos niños, para estos jóvenes”. Entonces, nos propone armar un grupo de investigación. Al mismo tiempo, en la misma época, lo nombran director del Departamento de Pedagogía de Ciencias Humanas, que es como un socio de las carreras de la Facultad de Ciencias, pero orientado, digamos, hacia la educación secundaria.

Las licenciaturas estaban disolviéndose, el discurso era: “Esto no es para la Nacional, esto lo debería hacer la Pedagógica”. Pero la Nacional va a mantener responsabilidades con relación a la enseñanza de la matemática y de las ciencias. De hecho, se formaron varios grupos. José Orlando Pérez fue un líder y había también un grupo de profesoras.

Bueno, con Federici al comienzo chocamos un poco, porque de algún modo él se permitía hablar de la ciencia y nosotros peleábamos un poco apoyados en Bertrand Russell y compañía. Decíamos: “Son las ciencias. Los científicos son los que menos pueden hablar de su trabajo, porque tienen una conciencia falsa”. Nosotros andábamos más bien por los lados de Gramsci. Y había literatura, como la de Tomás Vasconi, que decía: “Lo hay que hacer con la universidad es destruirla”. Nosotros escribimos con Charum un artículo que se llamaba “Funciones implícitas del sistema educativo”. Después, escribimos una cosa inspirada en lo de Stella Baruk. Ahí agarramos algo que tal vez no nos dimos cuenta del todo de lo que podía traer consigo. Entonces, empezamos un proyecto con Federici que se llamaba “Formación en actitud científica en el niño a través de la enseñanza de las ciencias y las matemáticas”. Ahí nos reuníamos una o dos

veces a la semana, y básicamente lo que empezamos a hacer fue escribir textos. El problema de la validación del texto era muy raro: no teníamos pruebas contundentes de lo que decíamos, pero por una serie de lecturas decíamos: “Esto es plausible”; mejor dicho, el criterio de verdad era como compatibilidad.

Ahí hay una cosa paradójica y es que los “Federicis” teníamos acostumbrado hacer una clasificación de las ciencias y de la filosofía en una tabla que a mí me irritaba mucho y lo chistoso es que terminé yo también con la mía. No puedo hacer una conferencia sin mostrar ley, moral y cultura. La vida está llena de ironías de ese estilo. Bueno, Federici hacía una cosa entretenida, que era análisis dimensional. En algunos casos, no sé en qué proporción, el descubrimiento científico proviene simplemente de la observación cuidadosa de qué unidades están relacionadas con qué unidades.

En algún momento hubo una reunión en la Pedagógica donde nos mostraron los programas de la reforma curricular del Ministerio. Se presentó el grupo de ciencias y no daba pie con bola. Lo que medio habían hecho bien era porque Carlos Vasco les había ayudado como a corregir. Bueno, los dos, Vasco y Federici, hicieron unos módulos con la Organización de los Estados Americanos (OEA). Hubo un momento muy crítico y muy bello, Federici sintió que lo estábamos sometiendo a presiones: “Usted se mete en la crítica de la tecnología educativa o sigue con la cosa de la OEA”. Lo que había con la OEA era un proyecto multinacional de tecnología educativa: Corea del Sur iba a experimentar con un satélite y Colombia con todo el currículo de la educación básica. Y bueno, ocurrió lo mismo que había motivado la huelga en Francia, que fue la separación de la formación de docentes de la universidad.

Entonces yo empiezo a escribir mi primer trabajo de promoción, que se llama *Tecnología educativa y taylorización de la educación*. Más de medio libro es sobre Taylor, un tipo realmente loco: él es capaz de gastarse una tonelada de metal ensayando ángulos del buril, velocidades de avance y velocidades de rotación. El tipo dice: “Esos empresarios no tienen ni idea, son víctimas de sus trabajadores más calificados que aprovechan su saber para burlarse del dueño, el dueño de la fábrica no da un brinco frente al tornero”. Bueno, yo toda esa parte la subestimé, o sea, uno puede leer a Taylor como un crítico radical de la empresa familiar, de la empresa heredada; él vive tullido de la rabia por lo empíricos que son los propietarios de la industria. Ahora, hay cosas totalmente inhumanas:

“Si usted necesita cargar lingotes de un lado a otro, hay gente que tiene suficientes cualidades negativas digámoslo así, de retraso mental como para ponerlo a que haga ese trabajo”, dice. Incluso lo citaron al Congreso de los Estados Unidos a que explicara lo que estaba haciendo, había inquietudes serias de deshumanización. Llegó al extremo de calcular el caballaje de fuerza de un ser humano para decir: “Eso es lo que le puede exigir”. Es más, él mismo entró en los talleres casi como trabajador raso. Cuando lo ascendieron, dijo: “Yo estuve con ustedes, ahora me toca del otro lado, yo sé cómo es eso de hacer mañita, de hacer las cosas más despacio, no entregar el saber completo”. Bueno, digamos que la consigna profunda de Taylor era separar la concepción de la ejecución. De ahí que la concepción la hacen los ingenieros con mucho estudio, con mucho experimento, luego se hacen estudios de tiempos y movimientos, y luego se entrena el trabajador en el verdadero método del trabajo. Yo duré dos o tres años feliz consiguiendo materiales para este libro.

Bueno, ahí también hubo como una suerte enorme: yo fui un día a dar una conferencia en la Asociación Distrital de Educadores (ADE) y una maestra, apenas terminé, dijo: “Eso es lo que nos están haciendo”. O sea, yo venía construyendo la crítica como en abstracto. Había conseguido algunos libros de psicología militar: cuando se fabrica un F15, sería absurdo preparar el avión y no a los pilotos; el mismo día en que se empieza a producir el nuevo avión se tiene que organizar el entrenamiento del piloto, y ese sí es exhaustivo. Es decir, todas las situaciones deben ser consideradas. Uno puede rehacer la literatura norteamericana expresiones que marcaban esa tendencia en educación, como “currículo a prueba de maestros”.

Tuvimos una discusión en el Grupo Federici, porque yo trabajaba un poquito como libre. Por un lado, sentía que lo que escribía con ellos quedaba mucho mejor escrito, pero, por el otro, yo quería de todos modos ensayar, ¿qué pasa si escribo solo? A veces escribíamos artículos donde decíamos “suenan trompetas” al final. Federici fue muy importante en mi vida, porque en ese momento se discutía todo el tema de la lucha armada en Colombia y él me animaba a que toda esa rabia o esa indignación que yo sentía la volcara en la escritura: “Escriba, póngalo por escrito”. Eso, de algún modo, me protegió de aventuras más violentas.

Bueno, entonces el libro este era la mitad o un poco más sobre Taylor. Pues, de todos modos, el ritual, los jurados al leerlo, todo eso me lo gocé mucho. In-

cluso una copia del trabajo cayó en manos de Claudio Salvo, un alto funcionario del gerente de Planeación Nacional en Brasil. Me mandó una carta superodiosa: “Esta es una cosa aquí con harto sentido para los izquierdosos”.

En una conferencia en Fecode hubo un acercamiento muy grande con los maestros, porque lo que estoy criticando es lo que están viviendo; fue como caerles con las herramientas que necesitaban en ese momento. Pero hay un lío: Fecode está dominada visiblemente por grupos de izquierda, y hay mucha presencia de grupos de izquierda radical. O sea, el choque. Mejor dicho, yo soy muy útil para criticar una reforma curricular y yo soy antitaylorista, pero Lenin había escrito que el taylorismo era la “berraquera” y que lo habría adoptado. Entonces, le servía a Fecode, pero era claramente alguien que introducía ruido, porque, además, la organización sindical también era vertical.

Estuve en Lituania por allá entre 1974 y 1975. Los primeros 15 días no pude dormir: yo había leído las críticas trotskistas y maoístas a la Unión Soviética, pero nada de eso me cuadraba. Estuve en unos cursos de ocho semanas. Por las mañanas, era patriotismo, nacionalismo lituano, gramática, lengua y grandes autores de la historia lituana; por las tardes había pura propaganda del régimen soviético. Unos de los del curso, supimos después, era un cura. O sea, se había infiltrado un cura y había metido un par de libros de religión; entonces, lo declararon enemigo del pueblo. Yo me acuerdo de mi carcajada, no pude aguantarme la risa. Después, a la salida, me cogieron todos los apuntes que tenía y se los llevaron como por una hora. Yo decidí que ese régimen era muy débil, le tenían miedo a lo escrito en una hoja de apuntes, muy débil para llegar a ese extremo. Lo mismo sentí una vez que en Estados Unidos alguien me destapó el estilógrafo y lo miró.

La gente que mejor enseña, en muchos casos, es gente que no ha recibido cursos explícitos de pedagogía o de didáctica. Algunas veces se me ha ido la mano haciendo la comparación de que la pedagogía es como la sexología: sirve cuando las cosas no funcionan. Lo de la tecnología educativa estaba basado en adoptar el modelo industrial. Encontré los materiales, parte de lo que acumulé en materiales no lo usé; en este caso, eran documentos de la Secretaría de Educación de Medellín o de Antioquia, donde claramente se hablaba de la “revolución industrial en la educación”. Estamos *ad portas* de la revolución industrial, que consiste en bajar los costos unitarios, y eso se logra no calificando al maestro, sino

Lo de la tecnología educativa estaba basado en adoptar el modelo industrial. Encontré los materiales, parte de lo que acumulé en materiales no lo usé; en este caso, eran documentos de la Secretaría de Educación de Medellín o de Antioquia, donde claramente se hablaba de la “revolución industrial en la educación”.

haciéndole un diseño detallado de cada actividad y para cada actividad. Unos criterios y unos indicadores de evaluación donde, a veces, se llegaba al extremo de entregarle al maestro la reunión con los padres de familia diseñada hasta el último detalle: “Las cinco preguntas más frecuentes van a ser estas, conteste y ponga comillas”, o sea, un libreto.

Hubo algunos acuerdos, por ejemplo, quienes hacen el diseño pues aprenden un jurgo, porque les toca preparar como en cámara lenta, dedicarle diez horas de preparación a una. Ahora, estaban los fundamentos psicológicos, la garrotera entre Freud y Skinner. Yo tuve un curso de alumnos de Psicología que creo estar seguro de que mataron las ratas. Otra vez quemaron libros. Eso

fue durísimo para mí porque me sacaron un libro de Walt Whitman que decía: “Sigue quemando libros”; entonces, estaban obedeciendo a los libros.

Hubo un episodio muy raro y es que me invitan a Bucaramanga profesores de tecnología educativa, formados en Estados Unidos, para que les exponga mis críticas. Hotel lujoso, con piscina y toda la atención del mundo, me llevan, me traen, no sé qué, para que les eche vainas a lo que hacen. Eso fue como un descubrimiento, aunque ya lo había visto, pero reconfirmé que la academia puede ser fuertemente autocrítica. Digamos que, en algún sentido, es su superioridad, se le pueden subir los humos a la cabeza, entonces hay que ser prudentes.

Cuando me llegó el libro, me fui a donde el director del Departamento y le dije: “Haga un curso que no sea de matemáticas”, se llamaría “Mitología asociada a la ciencia y a los científicos”. Bueno, después en el folclore de los estudiantes lo llamaron “Mockus 1”, “Mockus 2”, “Mockus 3” y “Mockus 4”. Hacíamos cosas como leer el ensayo dedicado a la ciencia y a la técnica como ideologías, que evidentemente nos cayó de perlas, pero también leíamos en revistas como *Vanidades* sobre lo “científicamente comprobado”. Recuerdo profesores de Matemáticas que se interesaban en el curso y asistían a una o dos sesiones; uno de ellos incluso

lloró diciendo: “Pruébenme que yo pertenezco a la CIA (Agencia Central de Inteligencia)”, porque asociaba la crítica a la polarización con la Guerra Fría. Hoy en día la gente no tiene la experiencia de lo que eso podía significar, o sea, usted tenía que escoger entre dos caminos, después había variantes chiquitas, pero lo fundamental era si uno era de izquierda o derecha. Y había toda una competencia por ser más de izquierda que el vecino. Se emulaba en radicalidad, era muy raro, era un modo de fusilamiento de la norma social, una presión muy fuerte.

En un momento, publicamos un artículo en la *Revista Colombiana de Educación*. Hubo un simposio organizado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), una cosa muy bien jalada; Eloísa Tréllez era como la funcionaria pila que lo sacó adelante. Coincidió con un cierre largo de la Nacional, entonces eso nos permitió dedicarle mucho tiempo a lograr una ponencia. Para la gente de Carlos Vasco, era muy claro que nuestra crítica era “La crítica”, pues había una cantidad de detalles que uno podía criticar de los materiales, y lo hicimos. Pero, para gran molestia nuestra, lo que hacían era que el Ministerio corregía los errorcitos chiquitos, y no reabría la discusión. Tengo la impresión de que el Ministerio se asustó, porque nosotros encontramos un material en la revista de tecnología educativa de la OEA donde estas dos, Pilar Santamaría y Clara de Machado, ingenuamente ofrecían el sistema educativo colombiano para ensayar el diseño curricular, del diseño instruccional a la inducción individual. O sea, adoptar ese nombre que es como el extremo del detalle.

Duré 3750 días en terminar el máster en Filosofía. O sea, había hecho el máster en Matemáticas en tres años, de etapa a etapa y, en cambio, en Filosofía me demoré diez años exactos. Los profesores de Filosofía me decían: “Esa no es una obra póstuma, entréguela”. Fue muy interesante trabajar con Guillermo Hoyos, que era la presión permanente para que uno sacara de algún lado una tesis optimista, como que el deber del filósofo era mostrar un camino. Se llama *Replantear y disponer*, y yo lo que veía era cómo lograr el máximo de objetividad a sabiendas de que estaba en un terreno donde la variación es muy precaria. En cierto sentido, había matemáticos que me decían: “Lo que usted hace es una especie de sinfonía atractiva musicalmente, pero si eso es verdad o no es verdad, no lo podemos afirmar”.

Emilio Yunis había sido invitado por el presidente Barco a ser rector de la Nacional. Yunis llamó a Carlos Augusto para ver qué opinaba y él me consultó a

Cuando usted mete estímulos económicos, corroe un poco de normas sociales y corre el riesgo de desmontar motivaciones mucho más arraigadas y mucho más legítimas e integrales.

bueno para instruir, le ofrezco la Vicerrectoría”. La universidad había intentado establecer un sistema de remuneración en el que, por cualquier detallito, le bajaban a uno los puntos. Nosotros después desarrollamos y completamos el sistema, sin llegar al detalle de darle puntos a la gente por reseñas. Por no darle puntos a las reseñas, se cayeron las reseñas. O sea, cuando usted mete estímulos económicos, corroe un poco de normas sociales y corre el riesgo de desmontar motivaciones mucho más arraigadas y mucho más legítimas e integrales. Bueno, entonces le dije a Mosquera que me dejara un par de días para pensarlo.

Al principio, cuando me dijeron que la Vicerrectoría tenía un fondo especial, yo dije: “No quiero manejar platas”. Obviamente, a los dos o tres meses había descubierto que podía hacer publicaciones, que podía organizar simposios. Pero esa es otra historia...

La última publicación del Grupo Federici fue “Las fronteras de la escuela”. Fue muy raro, porque queríamos meter el mundo externo en la escuela y terminamos metiendo la escuela al mundo externo. Es como bonito en varios sentidos.

Una reflexión final: muchos niños y niñas tienen la suerte de tener padres perfectos, pero cuando no es así, para el niño, la niña o el adolescente encontrarse con un profesor en el que pueda creer es muy importante. Es tener de dónde agarrarse. Entonces, ustedes que estudian para ser maestros, piensen mucho en eso: para mucha gente serán la tabla de salvación. Crean ustedes en sus alumnos, que los alumnos creerán en ustedes.

mí, y yo dije: “Uno no puede pasarse toda la vida criticando, a veces hay que hacer”. Todo el día y toda la noche de mi grado de magíster en Filosofía me la pasé convenciéndolo a él de lo importante que era construir. Carlos Augusto estaba muy renuente. Entonces se frustró la rectoría de Yunis y nombraron a Ricardo Mosquera.

Yo había tenido un debate público con Ricardo Mosquera bastante acalorado y dije: “Van a ser cuatro años jartos, pero qué le vamos a hacer”. Y no, el tipo me invita con Carlos Augusto y José Granés, y me dice: “Usted ha sido muy

Mario Díaz*

**Currículo, pedagogía, discurso pedagógico,
doctorados en Educación, flexibilidad curricular,
educación superior, campo intelectual de la educación**

Mi historia en el campo de la educación inició en la Universidad del Valle. Más o menos en el año 1976 fui contratado en la modalidad de contratista que existía en la Universidad del Valle, para trabajar el tema de la práctica docente. Por esa época, ya había terminado mis estudios de Maestría en Lingüística y estaba muy interesado en empezar a trabajar las temáticas de la pedagogía. Tuve la oportunidad de un contrato en práctica docente. Era el momento, yo diría muy importante, del desarrollo de la tecnología educativa, y recuerdo que el currículo estaba muy centrado en aspectos vinculados al diseño curricular, al diseño instruccional, la didáctica general y la didáctica especial. A mí realmente me parecía que esa no era una vía para formar docentes, porque yo pensaba que el tema central era el de la práctica pedagógica.

* Profesor jubilado de la Universidad del Valle. Actualmente, se desempeña como profesor de la Universidad Santiago de Cali. Licenciado en Literatura e Idiomas, con estudios de Maestría en Lingüística y un Doctorado en Educación de la Universidad de Londres. Autor y editor de unos 12 libros y más de 60 artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. Entre sus obras de destaca *El campo intelectual de la educación en Colombia*, obra que abre un debate sobre los campos de la educación y la pedagogía. También pueden mencionarse sus libros *Pedagogía, discurso y poder*, editado con el antropólogo José Muñoz Martínez, y *Sobre el discurso pedagógico: problemas críticos*. En América Latina, es muy conocido su libro *Lectura crítica de la flexibilidad*, en el que aborda el tema en términos de límites, concepto que trasciende la literatura instrumental sobre el tema. Durante diez años, fue asesor de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en México. Actualmente, avanza en la publicación de los volúmenes II y III sobre la flexibilidad (pedagogía y flexibilidad), y los discursos de la flexibilidad y las competencias.

Gané un concurso y entré a la Universidad del Valle como profesor de tiempo completo. En ese proceso, comencé a pensar en el tema de la pedagogía y escribí mi primer artículo, “Hacia una práctica de la pedagogía”, en el cual manifestaba cómo la pedagogía es una especie de discurso a caballo, es un discurso sobre otro discurso, que es lo que retomo más adelante en mi tesis y es parte del trabajo de Bernstein, que fue mi tutor en la tesis doctoral. Después de ese artículo, escribí un segundo artículo que se llamó “Sobre la pedagogía”. Yo diría que toda esta formación crítica la realicé cuando fui profesor de la Universidad Santiago de Cali, desde el año 1972 hasta el año 1980 tuve la fortuna de ser profesor de Lingüística. Paralelamente, en el año 1971, empecé mi maestría y la terminé en 1973; dos años y ya era profesor de Lingüística. Había un grupo de profesores en la Universidad Santiago de Cali, que funcionaba en el centro de la ciudad, entre los estaban Estanislao Zuleta, también Anthony Sampson, un economista que es muy importante, Edgar Vásquez, Fernando Cruz Kronfly, Eduardo Serrano y los hermanos Navarro, Javier y Rodrigo; se conformaba un grupo muy importante que trabajaba temáticas del psicoanálisis, el estructuralismo y el buen marxismo. Yo creo que toda esta formación del estructuralismo, el marxismo, el psicoanálisis y la lingüística contribuyó muy fuertemente a mi formación académica. Creo que la herencia estructuralista es fundamental. Independientemente de que haya sido replanteada o de que haya posiciones posestructuralistas, me parece que esta articulación entre lingüística y el estructuralismo es una fuente de comprensión muy importante de los problemas sociales.

Estando ya en la Universidad del Valle era jefe del Departamento de Currículo, y como jefe colaboraba mucho con el decano de entonces, Gustavo de Roux, un personaje muy importante en la sociología y en la vida nacional también, hermano de Roberto de Roux. Él, en cierta ocasión que viajó a Inglaterra, me trajo de regalo dos libros, los volúmenes I y III de *Clases, códigos y control*; *Hacia una sociología del lenguaje*, que era el volumen I, y el volumen III, que se llamaba *Sociología de las tradiciones educativas*. Yo me interesé profundamente en esos libros. Ya había leído algo de los *Códigos*, pero no con mucha profundidad. Cuando leí, sobre todo, el volumen I y el volumen III, me di cuenta de que tenían una cierta pertinencia con lo que yo estaba trabajando; entonces, decidí solicitar a la universidad una comisión de estudios para irme a Londres. Mi interés

era ir a trabajar con Bernstein, no con ningún otro personaje; tuve esa fortuna porque esos dos libros cayeron como del cielo.

Efectivamente, en octubre de 1981 estaba viajando a Londres. Me matriculé en la universidad y a los ocho días —eso sería el 8 de octubre de 1981— fui a visitar a Bernstein, que en ese momento era el jefe del Departamento de Sociología de la Educación y tenía la silla profesoral; era un personaje, no solo en la Universidad de Londres, sino de talla mundial: sus libros habían sido traducidos hasta al japonés y viajaba mucho por América, por Europa. Era un hombre arrogante inicialmente. Inicé con él, le llevé un *paper* y luego le llevé un segundo *paper* sobre la temática, y recuerdo que al principio era muy descalificador. Un *paper* de 35 a 40 páginas y era *rubbish*, basura. A veces decía “good”, luego basura y de las 35 páginas, 30 eran basura y cinco eran buenas; esa era su percepción, su punto de vista, y yo esforzándome, trabajando duro, duro. Leía diez horas, me iba a Breitbart College, que quedaba muy cerca del University College de Londres, me ponía almorzar y después a trabajar. Luego me iba a la buhardilla del Departamento de Sociología de la Educación, ellos trabajaban escribiendo. Las primeras discusiones eran un poco azarosas, él trataba de preguntar, trataba de indagar y siempre recuerdo que él descalificaba; me decía: “*too Foucault*”, parecía que no hubiera leído a Foucault o que no le interesara, de ahí que me dijera: “Busque otros autores, ¿por qué Foucault?”. Yo había leído a Foucault acá, había sido traducido en 1971 al español, ya podíamos leer *Las palabras y las cosas*, *La arqueología de saber*, *El orden del discurso*, textos relevantes. Y terminó esa primera etapa.

El 22 de diciembre tenía una cita con él y en ese momento tenía yo una bronquitis, porque había nevado. La cita era a las ocho de la mañana y yo llegué como a las nueve y estaba enardecido, furioso por la impuntualidad mía, me habló demasiado duro y eso me molestó. Yo le respondí también muy duro, diciéndole: “Yo estoy enfermo, tengo bronquitis, yo vengo a cumplir, entienda”, y ya se calmó, pero para mí fue un momento de mucha tensión que me creo un dilema casi que existencial: “¿Y ahora qué hago?, yo no quiero volver a ver a este personaje”, decía. Pasé la Navidad en Londres con unos amigos y más o menos el 26 de diciembre me fui a París por unos 15 o 20 días y me olvidé del asunto. Cuando regresé entonces volvió a revivirse el trauma “el trauma Bernstein”. Yo decía: “Qué hago, yo no quiero volver a ver a este señor y si regreso a Colombia,

soy un fracasado”. Pero seguía leyendo, y más o menos a mediados de enero, cuando regresé a Londres, hubo una coyuntura: iba yo saliendo de la biblioteca y él entrando, y me dijo: “Lo quiero en mi oficina mañana”. Y yo: “¡Uy!, este es el acabose”. Fui a su oficina y estaba relajado, me preguntó qué había hecho, qué había trabajado, me dijo: “Presénteme un *paper*”. Entonces ya cambio la situación, y siempre recuerdo que la chispa que disparó el asunto de mi trabajo, independientemente de mi consagración, fue decirme a mí mismo: “Este hombre no me la gana”. Ese fue el principio de mi trabajo doctoral. Trabajaba 12 o 14 horas diarias, empecé a escribir mucho mejor, con más bibliografía, con más propiedad en la escritura, buscando referencias importantes, leyendo mucho a Foucault, porque no lo abandonaba, y él empezó a interesarse en el tema de Foucault. Recuerdo que compré un texto muy crítico, muy analítico sobre Foucault, y cuando me vio el texto me dijo: “Cómprame ese texto, yo le doy el dinero”; y bueno, yo le compré el texto y empezamos a dialogar sobre él. Yo diría que ya por Semana Santa de 1982 él había cambiado radicalmente conmigo, tanto que más o menos hacia mayo o junio me dijo: “Yo lo quiero promover al doctorado”. En Inglaterra, cuando uno va hacer un doctorado, uno no llega directamente hacerlo, uno llega a un programa que se llama “MPhil, Master of Philosophy”, que es una especie de sándwich entre el máster y el doctorado. Es *Master*, luego *Master of Philosophy* y luego Ph. D. Yo le dije: “Es que la universidad solo me dio dos años para hacer un *MPhil*” y me respondió: “Pero es que un *MPhil* no significa nada. Si usted termina su *MPhil*, es como si fuera un fracasado, como si nunca hubiera podido hacer el doctorado”. Yo no entendía la dinámica de eso y cuando me explicó, le dije: “Si usted quiere, escriba a la universidad y me promueve al doctorado. Y si la universidad me da el tiempo para hacer el doctorado, yo lo hago” y me respondió: “Sí”, escribió a la universidad y la universidad aceptó el cambio de *MPhil* a Ph. D.

La tesis se llama *Un modelo del discurso pedagógico*, con especial referencia a la educación primaria en Colombia. Está dividida en dos partes. La parte teórica tuve la fortuna de que fuera publicada en coautoría con Bernstein; eso ya tiene un gran sentido, porque era mi trabajo, que venía desarrollando desde acá. Cada rato leo mi primer artículo, que lo quiero mucho, porque me parece que me abrió las puertas a un pensamiento. Yo venía de trabajar con el grupo de Historia de la Pedagogía, había sido colega y muy buen amigo de Humberto

Quiceno, trabajaba con Olga Lucía Zuluaga, con Alberto Echeverri y con Alberto Martínez Boom. Éramos un grupo de trabajo muy importante, donde la parte de la historia de la pedagogía se trabajó con Quiceno acá en el Valle; pero cuando ya opté por irme a Londres, se rompió ese vínculo con la historia de la pedagogía.

Con Bernstein hubo un trabajo arduo. Éramos ya muy amigos, salíamos a la cafetería a tomar un café, me invitaba a almorzar, yo lo invitaba a él, me invitaba a su casa... o sea, fue ya una especie de colegaje, ya era muy horizontal nuestra relación. Incluso siempre recuerdo que él vivía un poco más allá de Brixton, una zona afrodescendiente, y me iba a esperar a la estación en Brixton para llevarme su casa, y luego me devolvía a la estación. En su casa, almorzaba, dialogaba, escuchaba música; su esposa Marion es una mujer increíblemente maravillosa. Siempre recuerdo que una vez estábamos trabajando, era una Semana Santa, y Marion le preguntó a Bernstein: “¿Qué pretendes tú con Mario?”; o sea, se sentía que había un entusiasmo intelectual y académico que evidentemente dio sus frutos: Bernstein retoma partes de mi tesis en: *Pedagogía, control simbólico e identidad*.

Bueno, el caso es que regresé a Colombia y ya mis relaciones con el grupo de historia de la pedagogía estaban totalmente rotas y había una prevención muy grande por parte de ellos. Siempre recuerdo una encerrona que me hicieron en Carmen de Apicalá. De pronto era algo de diálogo intelectual, pero yo la catalogo como encerrona porque no me dejaron hablar; mejor dicho, me sentí tan mal, que si hubiera sabido antes no hubiera ido a Carmen de Apicalá.

Había cierto monopolio de la revista *Educación y Cultura*, pero afortunadamente tuve la oportunidad de escribir ahí. Más o menos sobre el año 1985 tuve la oportunidad de viajar a Bogotá, al Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica (CIUP). Yo quería conocer el CIUP, porque en ese momento era el boom de la etnografía; estaban Araceli de Tezanos, Leonor Zubieta, Rodrigo Parra Sandoval, o sea, todos estos personajes que venían trabajando la etnografía. Me encontré en Bogotá con José Muñoz, un antropólogo que en ese momento trabajaba en el CIUP y con quien hemos sido grandes amigos. Él intercedió para que se diera la posibilidad de llevar a cabo la oferta que yo hice de publicar un dossier sobre Bernstein. Ese dossier es el número 15 de la *Revista Colombiana de Educación*; ese número se agotó inmediatamente y hoy día es aún es un ejemplar estudiado por mucha gente que está interesada en estas temáticas.

A partir de allí se abrió un espectro nuevo. Bernstein vino en 1986 o en 1987 a dictar su primer seminario en la Universidad del Valle. A ese seminario vino todo el Grupo Federici y quedaron muy impactados. A partir de ese momento, se empezó a difundir ese pensamiento y el mismo Grupo Federici empezó a difundir el punto de vista de Bernstein. Recuerdo que en cierta ocasión recibí una carta de Leonor Zubieta, una excelente persona, antropóloga ella, diciéndome que la excusara, que yo era la persona más indicada para plantear el punto de vista Bernstein, pero que ellos estaban haciendo un trabajo. Y yo dije: “No hay problema, el conocimiento no es patrimonio de nadie, la teoría no es patrimonio de nadie, ustedes están en el derecho de hacerlo, yo estoy haciendo un planteamiento y ese planteamiento no es mi patrimonio, ni mi propiedad privada”. El caso es que estaban trabajando en ese tema.

Después de varias visitas de Bernstein a Colombia —vino una segunda vez, una tercera vez—, lo contactó Antanas Mockus para que le evaluara sus programas. En ese tiempo Antanas Mockus era alcalde de Bogotá. Bernstein vino e hizo un excelente seminario y una crítica muy dura a todo el programa de la pedagogía de Antanas: la ubicó dentro de la categoría de las pedagogías que él denomina *segmentadas*. Segmentadas que son aquellas pedagogías que terminan cuando termina el efecto de la acción. Por ejemplo, una pedagogía segmentada es cuando la madre le enseña al niño a coger la cuchara: cuando ya termina esa acción, no hay absolutamente nada más, eso no tiene un impacto mayor en la vida cotidiana. Entonces, los mimos, los payasos, los que andaban en zancos, terminaban haciendo pedagogía segmentada; o sea, su efecto terminaba cuando terminaba la acción. La prueba de eso es que no quedó ni un rastro, es decir, el efecto pedagógico no fue uno duradero, como sí lo es el efecto pedagógico de la escuela misma.

Cuando regresó Bernstein a su último seminario en el Doctorado en Educación, sobre el año 1990, yo ya era decano de la Facultad de Educación. Un poquito antes, el decano anterior me planteó que coordinara el trabajo por parte de la Universidad del Valle para crear un doctorado interinstitucional en Educación. En ese doctorado participaron cinco universidades: la Universidad Nacional, la Universidad del Valle, la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Industrial de Santander. Me tocó trabajar en la escritura del documento del doctorado y participar en varias reuniones con muchos

colegas de la Universidad Pedagógica. El Doctorado comenzó como uno interinstitucional, con la participación básicamente de la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica y la Universidad del Valle, porque la Nacional simplemente se dedicó a firmar el convenio, pero no creó ningún doctorado y la Universidad Industrial de Santander menos. El Doctorado comenzó a funcionar y yo era director y al tiempo coordinador del Área de Lenguaje y Educación del Doctorado; entonces fue cuando vino Bernstein a realizar su último seminario, digo su último porque después de eso ya no volvió. Sobre el año 2000, en septiembre, falleció. Ese seminario lo transcribimos con Nelson López.

Nelson es director de grupo PACA (Programa de Acción Curricular Alternativo) de la Universidad Surcolombiana de Neiva, un hombre que está muy bien posicionado. Estamos trabajando con él ahora para el Doctorado de la Universidad Santiago de Cali. Con él hicimos la transcripción del libro y lo publicamos en Cooperativa Editorial Magisterio. Allí Bernstein hace toda una disquisición sobre las pedagogías segmentadas y sobre Antanas Mockus, y dice más o menos: “Esperemos que Antanas sea presidente y no sabemos qué juego nos ponga a jugar”. Algo así es lo que dice. De todos modos, fue una crítica muy fuerte a ese tipo de pedagogía. Yo continué como decano de la Universidad del Valle y sobre el año 1997 o 1998 se dio una crisis en la universidad. No entro a mencionar los detalles de la crisis, pero en esa coyuntura yo me retiré; decidí que era mejor jubilarme y no entrar en esa borrasca, porque yo ya era Director Curricular de la universidad.

Como decano de la facultad, el rector Jaime Galarza me delegó para que trabajara en la malla curricular; para que fuera parte de la malla curricular que él promocionó en la Universidad del Valle, yo diría que la primera gran reforma que se introdujo en el país en materia de currículo de universidad, basada en el principio de flexibilidad. Evidentemente, desde finales de la década de 1990 ya existían algunos documentos en la Universidad del Valle sobre el tema de la flexibilidad curricular. Algunos de esos documentos fueron retomados y la reforma fue muy controvertida, hubo mucha tensión, mucho problema, una gran masa del profesorado estuvo en contra. Yo escribí un libro que no he publicado, *La reforma curricular de la Universidad del Valle*, que algún día la posteridad sacará, donde se narra todo el proceso de la reforma, a lo que condujo y los resultados. Muy rápidamente, cuando salió Galarza en el 2000, empezaron a

reformular la reforma, y en este momento, no sé exactamente, hubo un gran debate curricular, pero no he entrado directamente a participar en eso. De hecho, una vez me retiré, tuve la fortuna de ser convocado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) para cumplir como asesor.

En ese período con el Icfes, escribí tres libros. El primero, *La formación académica y la práctica pedagógica*, tuvo mucha difusión; un libro sencillo, de fácil comprensión para los docentes universitarios; el segundo libro fue *La formación de profesores en educación superior en Colombia: conceptos, problemas, políticas y estrategias*; es un libro que, yo diría, aún está vigente, hay muchas cosas que podrían retomarse para una reforma curricular y académica de la universidad, dos temas que a mí particularmente me apasionan: las tensiones que se dan entre el campo académico y el campo curricular. El lenguaje universitario, si bien es cierto, es un lenguaje arbitrario, y esa arbitrariedad hace que haya conjunción semántica en la forma de abordar los problemas académicos y curriculares. O sea, una cosa son las categorías académicas y otra cosa son las categorías curriculares. Lo curricular tiene que ver de manera fundamental con la selección, organización y distribución del conocimiento en la universidad. Lo académico tiene que ver con los actores en la universidad, cómo se organizan esos actores y cómo configuran un campo académico que tiene diversos niveles de organización, diversas formas de jerarquía, de poderes, que expresan la vida universitaria y que, evidentemente, han sido estudiados a partir de diferentes modelos: el modelo burocrático, el modelo burocrático-político, el modelo carismático, el modelo colegiado, el modelo adhocrático e inclusive el modelo triárquico. Esos son modelos que permiten analizar la vida académica de la universidad, mientras que en el campo curricular hay toda una serie de enfoques que van desde principios del siglo XX hasta la actualidad, cuando las nuevas tendencias recontextualizan los enfoques posestructuralistas y comienzan a hablar de expresiones curriculares: del currículo como texto, el currículo como ideografía, el currículo como historia. Un ejemplo de esto es el texto de William Pinar que se titula *Understanding Curriculum*. Es un texto gordísimo, de más de 1000 páginas, donde él retoma todos los enfoques posmodernos y a partir de ellos, elabora concepciones curriculares. A mí me parece una recontextualización interesante, pero bastante desajustada, diría yo, porque cualquier cosa no puede servir para comprender, analizar y describir los problemas curriculares.

Independientemente de eso, yo diría que, en materia curricular, seguimos todavía dominados por las tesis de Tyler, de Goodlad y de Hilda Taba, que son tesis que pueden recuperarse en algunos aspectos, sobre todo, en lo que concierne a ciertos principios que sirven para describir problemas curriculares.

A partir de todo este proceso de permanencia en el Icfes como asesor, tuve la posibilidad de escribir un texto que se tituló *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. (En ese momento era directora del Icfes Patricia Asmar Amador, ella es una gran colega y amiga, y hace mucho rato se retiró del Icfes.) Yo diría que ese libro tuvo una trascendencia latinoamericana, lo he visto en universidades uruguayas, argentinas. He dictado varios seminarios en Argentina sobre el tema de la flexibilidad curricular y eso me abrió las puertas para ser asesor de la Universidad Autónoma San Luis Potosí en México por diez años. ¡Es increíble asesorar una universidad por diez años!

Más o menos en el año 2001 o 2002 yo estaba buscando referencias bibliográficas sobre flexibilidad, porque es un tema que me parece muy importante, no tanto por los efectos, sino porque la flexibilidad está asociada, desde mi punto de vista, con los límites. Y explorar el tema de los límites, explorar el tema de las diferencias, el tema de las jerarquías, el tema de cómo discurren el poder y el control, es muy importante. Límites es decir delimitación, es decir limitaciones, y efectivamente aquello que limita es parte del ejercicio del poder y del control.

Buscando bibliografía sobre flexibilidad, me encontré a una mexicana, Luz María Nieto Caraveo, que en ese momento trabajaba en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, y me entusiasmó, porque decía: “En el excelente libro que escribió Mario Díaz”. Inmediatamente me contacté con ella y le dije que iniciáramos un diálogo intelectual, y ella me respondió: “Sí, estamos de acuerdo, pero un diálogo tenemos que hacerlo sobre algo, hágame una propuesta”, entonces yo le dije: “Bueno, hace rato tengo una propuesta, me gustaría trabajar un diplomado en flexibilidad para América Latina”, y fue cuando ella me dijo: “Hagámoslo. Hagamos un seminario de flexibilidad curricular para América Latina, un seminario virtual”. Y efectivamente el seminario se hizo. Es un trabajo de una gran envergadura. Ingresaron más o menos unos 60 estudiantes al diplomado, se matricularon de varios países, se graduaron como unos 15 o 20. Luego hicimos con la profesora Luz María una evaluación del diplomado, que salió publicada en una revista española virtual, no recuerdo exactamente el título.

En Colombia, la flexibilidad curricular se convirtió en una flexibilidad cuantitativa, que no tiene nada que ver con el tema de la interdisciplinariedad, o sea, del debilitamiento de los límites en los diferentes campos o áreas de conocimiento. No tiene nada que ver con eso, sino con la electividad, la opcionalidad y la posibilidad de elegir entre un menú.

El caso es que el tema de la flexibilidad tiene muchos elementos para discutir. En Colombia, la flexibilidad curricular se convirtió en una flexibilidad cuantitativa, que no tiene nada que ver con el tema de la interdisciplinariedad, o sea, del debilitamiento de los límites en los diferentes campos o áreas de conocimiento. No tiene nada que ver con eso, sino con la electividad, la opcionalidad y la posibilidad de elegir entre un menú; como cuando tú vas al supermercado y tienes diferentes marcas de un mismo producto, y tú eliges la que más te conviene para tus intereses. Recuerdo que en cierta ocasión me invitaron a la Universidad Nacional para hacer una especie de valoración del tema de la flexibilidad. Estaba justamente Antanas en la Rectoría, y pues muy orgullosos planteaban que el

programa de Ingeniería tenía 25% de flexibilidad, que el otro tenía 37%, que cierto programa llegaba al 35%, etc. Me impresionó mucho ver cómo se manejaba el tema de la flexibilidad, porque mi pregunta básica era: “Bueno, si el 35% es flexibilidad, entonces, ¿qué es el 65%?, ¿rigidez?” O sea, el tema de la flexibilidad no se puede ver meramente como opuesto a rigidez, ni él tampoco puede verse, como lo plantean muchos, como un asunto casi que esencialista del comportamiento del sujeto; por ejemplo, cuando se dice que alguien es muy flexible porque es muy moderado, porque tiene esas cualidades y eso hace parte de su esencia y de su personalidad, y no.

Yo creo que la flexibilidad es un principio que se instala en la conciencia y que hace parte de los procesos de socialización. Por eso, los límites externos se convierten en límites internos en la medida en que uno trabaja el tema de la pedagogía, pues el tema de la pedagogía no es la mera conceptualización del quehacer del docente o del quehacer del alumno, sino que es un tema crucial: es el tema de la interacción social. O sea, la pedagogía presupone interacción social,

y toda interacción social presupone relaciones de poder y principios de control. La manera como se instalen el poder y el control en la conciencia de un niño, de un adolescente o de un estudiante de cualquier característica, depende de las formas de relación social, y las formas de relación social actúan selectivamente sobre el contenido. Entonces, me parece que el tema de la flexibilidad ha sido manejado pésimamente en el país. Reducirlo a créditos, reducirlo a materias electivas, reducirlo a los intereses que pueda tener el estudiante de viajar de un programa a otro, son temas que hoy día hacen parte de la política global; por ejemplo, la movilidad estudiantil y la movilidad profesoral son temas que están asociados a la flexibilidad, a un tipo de flexibilidad que ya hace parte de las demandas del mercado. No nos olvidemos que el tema de la flexibilidad nace en el campo económico, a través de la flexibilidad laboral, y luego se instala en el campo educativo, a través de la flexibilidad pedagógica. En el libro *Flexibilidad y educación superior en Colombia* yo planeo cuatro formas de analizar la flexibilidad: la flexibilidad académica, la flexibilidad curricular, la flexibilidad pedagógica y la flexibilidad administrativa. Si uno quisiera construir un nuevo tipo de institución sobre la base de flexibilizar los límites en ese tipo de prácticas y en la división del trabajo que se crea, tendría otro tipo de universidad con otro tipo de conciencia, con otro tipo de identidad y con otro tipo de práctica; o sea, un sujeto completamente diferente. ¿Por qué? Porque la flexibilidad descentra la dominancia de las jerarquías y establece nuevas formas de relación social; y esas nuevas formas de relación social están implicando, evidentemente, tensiones entre el interior y el exterior, formas de identidad nuevas.

Yo creo que todo este proceso de desarrollo de una u otra manera ha tenido un cierto impacto. Hay quienes consideran que mi punto de vista es meramente sociolingüístico. Hay malinterpretaciones del tema, incluso hay tesis que he encontrado en internet sobre mi punto de vista, que ya es mucho decir también. Todo esto hace parte de la concepción que intento manejar en el libro *El campo intelectual de la educación*. Yo diría que ese libro también es un hito en la historia nuestra de la educación.

Quiero retraerme un poco sobre este tema, porque cuando yo regresé a Colombia, sobre el año 1984, había una efervescencia a través del Movimiento Pedagógico, que estaba muy vinculado con el punto de vista de la revista *Educación y Cultura*, y con la Cooperativa Editorial Magisterio. Había enfoques que

convergían en el mejoramiento de la educación en el país, pero que eran distantes entre sí desde el punto de vista epistémico. Una cosa era el punto de vista del Grupo Federici y otra cosa era el enfoque de la etnografía de Araceli de Tezanos y el tema de la etnografía educativa, que trajeron desde los Estados Unidos; estaba la historia de la pedagogía y estaba generándose mi punto de vista. Ya había publicado algunos artículos que había escrito, pero entonces decidí que era importante construir un concepto para pensar esa problemática histórica de la educación en Colombia. Entonces fue cuando tuve la oportunidad de solicitar mi año sabático y presenté la propuesta de escribir un libro sobre el campo intelectual de la educación en Colombia; en ese libro se plantearían las tensiones entre lo macro y lo micro. Siempre recuerdo, a manera de anécdota, que un profesor de la Universidad del Valle descalificó mi proyecto y dijo: “Bueno, ¿y este hombre qué es lo que va a trabajar?, ¿qué es eso de “micro”?, ¿microbuses o qué?”. O sea, no tenía idea. Sobre las décadas de 1960 y 1970, la macrosociología, que estaba centrada en los grandes problemas del Estado, la sociedad y las clases sociales, empezó a ser contestada, empezó a ser debatida, y comenzaron a surgir puntos de vista contextualizados en torno de las situaciones, de la interacción, de los problemas del sujeto. Entonces surgieron las famosas *microsociologías*, la etnometodología, la sociología cognitiva, la etnografía, etc. Este profesor no entendió —y no sé si entendió ya el asunto—, pero descalificó mi proyecto con mucha frecuencia. Sin embargo, el proyecto fue aprobado y a partir de ahí me tomé dos años para escribir el libro, o sea, el año sabático más un tiempo adicional. Tuve la oportunidad de dialogar con académicos como Michael Apple, de la Universidad de Wisconsin, y de volver a Inglaterra a trabajar un tiempo con Bernstein. Fue allí donde se publicó, en 1993, el libro *El campo intelectual de la educación en Colombia*, que, yo diría, ha tenido un fuerte impacto, ha tenido debates a favor y debates en contra.

El libro, evidentemente, plantea en su capítulo inicial el tema del campo intelectual. O sea, qué entendemos por campo intelectual, qué entendemos por campo intelectual de la educación y si el campo intelectual de la educación lo podemos escindir en dos perspectivas: el campo de la inteligencia, de la tecnocracia, el servicio del Estado, de los funcionarios del Estado que se dedican a recontextualizar las políticas, los contextos, etc.; y el campo de los académicos,

que ejercen una función crítica muy cercana al concepto de *intelectual orgánico* de Gramsci. Luego, elaboré una crítica fuerte a la sociología de la educación en Colombia y analicé las perspectivas de la historia de la pedagogía, de la etnografía, del Grupo Federici. Terminó con una propuesta sobre el discurso pedagógico, que ya es uno de mis temas académicos. El libro ha tenido mucho impacto y después de ese libro, vinieron las publicaciones del Icfes. Luego, escribí otro texto que recogió una serie de artículos, se llama *Sobre el discurso pedagógico, problemas críticos*. Se hizo también la traducción del texto del seminario de Bernstein y una serie de artículos, que han sido publicados en diferentes revistas. Quizás uno de los que más me gusta, por su impacto, es uno que se publicó en un libro que han denominado el “Libro Azul”. Con el colega José Muñoz, fuimos los editores de ese libro; editamos con Carlos Eduardo Vasco, el prólogo lo hace Guillermo Hoyos y escriben Eloísa Vasco y otras dos personas más que no recuerdo. El libro titula *Pedagogía, discurso y poder*, y el primer capítulo es “Pedagogía, discurso y poder”, un artículo de mi autoría en donde entro al debate de la historia de la pedagogía. La primera parte tiene una nota larga al pie: intento demostrar que la pedagogía no es una disciplina, sino que es un medio que hace parte de la interacción social que no tiene voz, y que las pedagogías, en última instancia, están al servicio de diferentes voces. Uno puede tener pedagogías conservadoras o pedagogías progresistas, y reproducir ideologías progresistas con pedagogías conservadoras o ideologías conservadoras con pedagogías progresistas. Por ejemplo, todo lo que es la pedagogía infantil, que hoy día es una pedagogía centrada en el individuo, muy al servicio de ciertos grupos sociales, es una pedagogía progresista, pero que está al servicio de ideas no muy progresistas.

Yo creo que, en última instancia, mi trayectoria académica ha tenido un desarrollo muy vinculado a un espíritu crítico. Por ejemplo, yo me dediqué a hacer una crítica fuerte al tema de las competencias, sobre eso he escrito tres o cuatro artículos; creo que es un asunto que le sigue haciendo daño al país en el campo educativo de los profesores que no comprenden el asunto, y el gran conflicto es que la universidad no ha asumido el papel de conciencia crítica. La universidad se ha inscrito en todas las tendencias globales sin posiciones críticas; o sea, las posiciones críticas son como golondrinas, que no

La universidad se ha inscrito en todas las tendencias globales sin posiciones críticas; o sea, las posiciones críticas son como golondrinas, que no hacen invierno ni hacen verano: no tienen un impacto muy fuerte ni una trascendencia en la transformación educativa del país. Si la universidad asumiera ese papel de conciencia crítica, yo creo que otras cosas sucederían en Colombia.

líticas que son filtradas política o politiqueramente por el Estado. Yo creo que Colombia necesita un cambio educativo.

También creo que los nuevos licenciados debieran asumir puntos de vista críticos, no solo sobre su práctica, sino sobre lo que se está viviendo en el país. Desafortunadamente, yo creo que las facultades de Educación no tienen una infraestructura ni intelectual ni epistémica. Puede que haya una masa profesional fuerte, dedicada, ¿cierto?, para hacer didáctica, pedagogía, currículo; pero no inyectan ese sentido reflexivo, crítico, analítico y contestatario en los estudiantes. Entonces, 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. Yo creo que eso es necesario.

Hay que hacer, por una parte, un replanteamiento curricular muy fuerte, porque el énfasis está hoy día en la práctica; digamos, se ha abandonado toda

hacen invierno ni hacen verano: no tienen un impacto muy fuerte ni una trascendencia en la transformación educativa del país. Si la universidad asumiera ese papel de conciencia crítica, yo creo que otras cosas sucederían en Colombia. Pero todos los temas —el tema de las competencias, el tema de los créditos, el tema de la movilidad, el tema de la flexibilidad, el tema de la evaluación, el tema de la calidad— son absolutamente globales, están en la agenda de los organismos internacionales y el Estado solo los recontextualiza y los convierte en políticas y prácticas educativas. Me parece que esa tensión entre lo macro y lo micro se ha vuelto más una decisión unilateral, en la que toda la actividad institucional, todo el papel institucional, independientemente de la condición de la institución, está replicando las políticas globales, las macro po-

la concepción epistémica y yo creo que 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. Entonces, yo creo que un buen maestro debe tener una fuerte competencia discursiva, esto es, conocer qué discursos discurren en su campo, qué discursos se interrelacionan, que discursos se contestan, suponen, y cómo él, en ese campo discursivo, digamos, trata de crear, de construir nuevas posibilidades discursivas.

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. Me parece que ese tipo de competencia es fundamental para construir un intelectual en la educación, porque el maestro debe ser un intelectual, no debe ser un mero reproductor. O sea, el maestro no debe 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. Por el contrario, tiene que ser una persona capaz de interpretar, capaz de escribir, capaz de leer; que pueda crear en sus propios estudiantes ese sentido, digamos, de deseo hacia el conocimiento, de cambio, de reestructuración de su pensamiento. Yo creo que ese es el mensaje que yo le transmito a mis estudiantes: ¿qué hacen ustedes aquí sentados escuchando a alguien? Pues tratemos de construir, tratemos de leer, tratemos de interpretar. Leamos un párrafo y estemos dos, tres horas, discutiéndolo, analizándolo, para ver si, en definitiva, tiene o no tiene sentido. Creo que el escenario de la práctica pedagógica debe ser un escenario investigativo fundamentalmente.

Ahora estamos aquí en la Universidad Santiago de Cali con el tema del doctorado, que es una necesidad crucial para el país. Si uno examina las cifras de la formación doctoral en el país comparadas con las cifras de la formación profesional, la diferencia es abismal. Desde el año 2002 hasta el año 2013 o 2014,

También creo que los nuevos licenciados debieran asumir puntos de vista críticos, no solo sobre su práctica, sino sobre lo que se está viviendo en el país. Desafortunadamente, yo creo que las facultades de Educación no tienen una infraestructura ni intelectual ni epistémica.

el porcentaje de crecimiento de los doctorados en Colombia ha sido absolutamente mínimo: 0,2 % comparado con 34 % a treinta y pico de la formación tecnológica, de la formación profesional, de la formación técnica e incluso, de la formación en especializaciones y maestrías. Eso nos está mostrando que las políticas en relación con la educación superior, especialmente con la población posgraduada, son políticas retóricas, porque todas las acciones van en contra de las propuestas de creatividad y de desarrollo investigativo, tecnológico y científico que podría tener el país. Creo que se está manejando muy mal la educación en Colombia, porque hay un vínculo muy estrecho entre política, corrupción y educación.

Estoy escribiendo el segundo volumen sobre la flexibilidad, que es *Pedagogía y flexibilidad*; ya lo tengo casi en un 90%, pero no lo saco todavía porque quiero seguir pensándolo. El tercero es *Los discursos de la flexibilidad y las competencias*. Actualmente, estoy trabajando también con mi colega mexicana, convirtiendo ese diplomado en un texto para los docentes universitarios, que se titulará algo así como *Doce ensayos sobre flexibilidad*, y retoma el principio de flexibilidad, la recontextualización del discurso de la flexibilidad, la formación profesional flexible, el discurso instruccional, los modelos de flexibilidad curricular y el tema de pedagogía y control. Ha sido un trabajo dispendioso. Ese trabajo de diez años en la Universidad de San Luis de Potosí me permitió conocer muchas otras universidades mexicanas y participar en seminarios, eventos y congresos que me han abierto también el espectro mental respecto a la universidad latinoamericana, que también hace parte de los temas. Acabo de terminar un proyecto que se llama “El currículo a la educación superior en América Latina”, que hace parte de un estudio comparativo que trabajé con estudiantes de la maestría. Como producto, vamos a publicar un libro, una compilación de los trabajos de las investigaciones de los estudiantes, que se llamará *El currículo a la educación superior en América Latina: elementos para su comprensión*. Y ahí seguimos.

Carlos Eduardo Vasco*

**Calidad de la educación, Movimiento Pedagógico,
historia del currículo, lineamientos curriculares,
políticas públicas en educación, facultades de Educación**

Cuando yo llegué en 1971, la verdad pensaba que no tenía que ver nada con la educación, porque, desafortunadamente, los que llegamos con algún doctorado en algo queremos es dar clases en las universidades, en los posgrados ojalá. Pensamos que no tenemos nada que ver con la educación, estamos todo el día dando clases, corrigiendo trabajos, dando conferencias, pero no consideramos que eso sea como que educación. Ahora hay un rechazo a la educación, a la pedagogía, porque para uno, digamos, la ciencia que quiere y cultiva le parece que no necesita pedagogía ni didáctica, ni nada de esas cosas.

Al llegar a la Universidad Nacional, me encuentro con que el tema de mi tesis era totalmente desconocido, aun para los profesores. Entre los profesores, a todos a los que les gustaba el álgebra abstracta sabían álgebra conmutativa y asociativa, pues parece que son las únicas que sirven, y la mía era la no asociativa, para acabar de ajustar. Entonces, nadie se apuntó a mis cursos opcionales. Como me ponían a dar un curso avanzado de álgebra abstracta, pues yo veía que no sabían gran cosa, que se iban retirando en el camino. Pero uno nunca se echa la culpa de que es uno el que no sabe enseñar, sino dice que los estudiantes

* Doctor en Matemáticas y magíster en Física de la Universidad de Saint Louis, Missouri (EE. UU.). Licenciado en Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Javeriana. Fue asesor del Ministerio de Educación de 1978 a 1993 y comisionado coordinador de la llamada "Comisión de Sabios" (1993-1994). Profesor de Educación en la Universidad de Harvard (1984-1985). Profesor de doctorado en la Universidad Distrital de Bogotá, la Universidad del Valle, la Universidad de Manizales y la Fundación Cinde. Es una de las personas más representativas de la educación matemática en Colombia.

están muy mal preparados, que no estudian, que son brutos... bueno, siempre uno pensando: “Ah, pero es que en Estados Unidos tal cosa”, “cuando estuve en Alemania tal otra”. Realmente, si no hubiera sido por ese fracaso como maestro de saber que lo que a mí me gustaba podría no interesarle a nadie más allá en la Universidad Nacional y menos en la Javeriana...

Me puse a pensar: “¿Será que los estudiantes ya llegan como muy tarados del bachillerato?”. Porque todo profesor universitario que se respete, dice que “es por culpa de los maestros de bachillerato cada año los alumnos llegan más mal preparados”. Entonces, pedí que me dieran cursos de primíparos y en otras facultades. Yo di Matemática I y II en Psicología, en Medicina y en Filosofía, por ejemplo. Efectivamente, yo sí veía que lo que aprendían de matemáticas los estudiantes era como una especie de juego. Siempre los matemáticos nos referimos al álgebra de Baldor, pues que es muy bueno enseñar álgebra de Baldor, pero, ¿de qué se trata en el álgebra? Esos estudiantes son muy buenos para ese cálculo formal, simbólico, pues son los que entran a la universidad con las mejores notas. El profesor Federici, afortunadamente, siempre pedía era dar los cursos de primer año, a los primíparos: Fundamentos de Matemáticas, Fundamentos de Lógica, Fundamentos de Física. Y él me hizo tomar a mí esos cursos cuando yo estaba estudiando Filosofía e hice una tesis sobre epistemología del espacio y el tiempo, dirigida por él. Bueno, pues yo también fui a dar cursos en la Javeriana y en la Nacional a los de primer semestre; cosas elementales, entusiasmarlos con una matemática más atractiva, como un juego divertido, difícil y retador. Pero vi que también llegaban los que tenían buenas notas como ya muy metidos en esas rutinas simbólicas, pero sin ningún modelo mental; digamos, qué era π y por qué Pitágoras, qué era lo que había hecho.

Afortunadamente, con el Dr. Alberto Campos nos pusieron a trabajar en Filosofía. El Dr. Campos, que tenía una Licenciatura en Filosofía como yo y también sabía latín y griego, se empezó a estudiar al pie de la letra a Pitágoras, de hace 2500 años, y redactó unas notas, que ahora son un libro que se llama *De Pitágoras a Euclides*, para el primer año de Lógica y Matemática I de la Nacional. Los mismos estudiantes de Filosofía decían: “Aprendemos más filosofía griega estudiando con el Dr. Campos Pitágoras y Euclides que lo que aprendemos en los seminarios de Filosofía Antigua en la universidad”. Eso me sirvió a mí, muchísimo. También empecé a trabajar con el Colegio Mayor de San Bartolomé,

porque yo decía ese colegio es un tesoro que tienen los Jesuitas, porque ahí se les dan becas a los mejores alumnos de quinto de primaria de las escuelas públicas; entonces, tenían muy buen nivel de matemáticas. Me fui a trabajar para ver cómo era eso de la educación. En ese tiempo no se llamaba “sexto grado” sino “primero de bachillerato”. Ahí vino, para mí, uno de los acontecimientos cruciales de la educación, que fue cuando Alfonso López Michelsen subió al poder con una abrumadora mayoría, lo que dio por terminado el Frente Nacional, y nombró de ministro a Hernando Durán Dussán. En ese momento, la política pública, muy presionada por el Banco Mundial, por la Organización de los Estados Americanos (OEA), por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), era lograr cobertura completa en la educación básica, por lo menos de nueve grados; así que el nombre cambió con Alfonso López.

Pero a Durán Dussán se le ocurrió una idea genial y era que sin abrir un colegio más, sin construir un metro cuadrado de aulas, iba a lograr esa cobertura, solo quitando la jornada de 7 a. m. a 4 p. m. y poniendo tres jornadas, de 7 a. m. a 12 m., de 12 m. a 5 p. m. y de 5 p. m. a 10 p. m. Entonces, sin construir un edificio, prácticamente triplicó los cupos y logró una muy buena cobertura. Pero, ¿qué paso ahí? Que se disminuyó el tiempo de interacción maestro-alumno, se quedó la mitad de los niños vagando toda la mañana y la otra mitad, vagando toda la tarde. Yo creo que ese golpe a la educación todavía lo estamos pagando, y coincidió, precisamente, con el narcotráfico, con las pandillas de los paras y todo aquello que complicó de gran manera la situación. Yo creo que eso fue terrible, tanto que de inmediato muchas personas, sobre todo rectores de colegios, padres de familia, etc., empezaron a ver que algo grave había pasado con la educación; pero no había como un discurso con el cual uno pudiera protestar, proponer y comparar. Lo único que decían era: buena educación o mala educación. Eso es muy vago todavía, ¿no?

El discurso de la calidad llegó en ese momento, sí, trasladado un poco del control de calidad de los productos industriales y comerciales. Pero también empezó a hablarse de calidad en la salud y calidad en la educación en los setenta. Aquí, afortunadamente con nombre propio, habría que decir que fueron Pilar Santamaría de Reyes, que era rectora de un colegio privado, y Clara Franco de Machado, que era directora del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), las

que empezaron a decir: “Lo que se ganó en cobertura, se perdió en calidad”. Creo que desde ese momento ya no se pudo separar calidad y cobertura. Ahora, todo el mundo está reclamando por cobertura total, ojalá gratuita, pero de calidad, ¿qué nos ganamos con mandar a un niño al colegio, más de lo mismo, si no estamos contentos con la educación?

Creo que tanto el golpe que fue la reducción de la jornada —el asunto de vanguardia juvenil obligatoria— como la relación de haber empezado a discutir públicamente sobre la calidad de la educación marcaron, para mí, los años 1974 y 1975. Afortunadamente, López Michelsen y Durán Dussán le hicieron caso a este grupo de personas, crearon la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios, y nombraron a Pilar Santamaría de Reyes directora y a Clara Franco de Machado Jefe de Currículo. Eso fue un acierto. Al mismo tiempo, crearon una red de centros experimentales piloto, para que el cambio curricular no ocurriera como había ocurrido siempre: un día salían unos programas obligatorios, a fin de año las editoriales cambiaban rápido los libros y en febrero se empezaba, sin que nadie supiera por qué. No tenían marcos teóricos, solo eran revisiones de los contenidos, cambios de la introducción de contenidos nuevos, etc. Por eso, esa creación de esa dirección general fue crucial para la educación.

Inmediatamente, empezaron a formarse grupos por áreas. Fue una innovación reunir más de 50 asignaturas en los listados de los colegios en cuatro áreas académicas, en cuatro áreas en Educación, Tecnología, Ética y Moral, Física. Fue un progreso, digamos, el de organizar los currículos en esas áreas. Empezamos a trabajar con el Dr. Federici, que fue nombrado asesor del grupo de Matemáticas y del grupo de Física. Yo iba como su discípulo allá, a acompañarlo, pero él se jubiló al año siguiente y lo nombraron rector del Colegio Italiano. El encargado de Ciencias me mandó a mí de asesor de los programas de primaria, cuando mi especialidad era el álgebra abstracta. ¡Yo no tenía ni idea de la educación primaria!

Me nombraron un grupito sumamente bueno: Teresita León, Cecilia Casasbuenas, Celia Castiblanco, Javier Gutiérrez y otros muchachos. Teníamos un grupito muy agradable para trabajar en los programas de primaria que ya habían sido adelantados bajo la dirección del Dr. Federici, y se empezó a experimentar. Nos tocó aprender a leer a Skinner, a Piaget y a Vygotsky, que apenas entraba aquí en Colombia; no se conocía sino por algunas personas que habían

estudiado en la Unión Soviética. Empezamos a escribir fundamentos psicológicos, filosóficos y sociológicos. Ahí hubo un acontecimiento muy poco conocido pero crucial: en el año 1981 la Dirección General pensó que ya había habido suficiente experimentación en primaria, entonces mandó a las universidades y a las facultades de Educación los programas de primero a quinto grado de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales; el de Sociales no se atrevió, porque era muy controversial. Pues resulta que las universidades que tenían facultad de Educación no respondieron; en cambio, los Andes y la Nacional —la Nacional ya había cerrado su Facultad de Educación y los Andes no tenía— sí pusieron gente a estudiarlos con cuidado.

Se hizo un simposio en el Planetario Distrital en 1981, que para mí fue clave en el debate que siguió en los diez años posteriores. El grupo de la Universidad Nacional de Matemáticas, el de Ciencias Naturales, que era el mismo grupo de Federici (Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández, Berenice Guerrero, Jorge Charum y José Granés), le dio durísimo a toda la renovación curricular por estar hecha con el estilo del análisis experimental de la conducta: que objetivos específicos, que indicadores de evaluación, eso era reducir a los maestros a puros ejecutores de instrucciones. Eso fue una maravilla, porque los que llevábamos años diseñando y experimentando pues sabíamos que los programas eran mucho mejores que los que había. No lo esperábamos. Digamos que no estábamos juzgando el contenido, estábamos cuestionando unos programas conductistas que reducen al maestro a un ejecutor.

Afortunadamente, el director era el Dr. Miguel Ramón. Él nos reunió a todos y nos dijo: “Miren, yo iba a mandar esto a la ministra para que sacara el decreto de los programas de primaria, pero esto no se puede”. Nos puso por dos años a describir formalmente el marco teórico que sustentaba cada área; nos puso a trabajar un librito azul sobre los fundamentos generales del currículo; y a que trabajáramos en los colegios discutiendo esos temas. Solo en el año 1984 salió el decreto con la publicación de los cinco tomos de los programas, con el libro amarillo, de los marcos generales de las áreas, y con el libro azul, de los fundamentos generales del currículo. Para mí ese año, 1984, también es un hito en la educación. Por supuesto, eso se complicó con el problema de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode), porque el mismo Alfonso López fue el que nacionalizó el Magisterio y, con eso, a todos los sindicatos y

asociaciones regionales, pues les dio un poder que me parece que merecían, pero era poder tan grande que si el sindicato tomaba la decisión de oponerse a los programas curriculares, estábamos perdidos.

En Colombia, empezó ese debate a favor y en contra de los programas, del conductismo y de Piaget, entonces entró Vygotsky al ruedo. Fue una cosa maravillosa ver cómo llamaban a Antanas de los grupos de maestros, y también nos

Pero esa discusión la ganó el Movimiento Pedagógico, cuando llegó la Ley General de Educación a la Comisión Sexta de la Cámara; caso único en Latinoamérica, le quitaron la potestad curricular al Ministerio de Educación y, por lo tanto, todos los 15 años de trabajo, los trabajos de Matemáticas, ¡a la basura! No queda ni una copia, ni un ejemplar en el Centro de Documentación del Ministerio.

llamaban a mí, a Eloísa Vasco y al grupo de las prácticas pedagógicas de Olga Lucía Zuluaga, Alberto Martínez Boom y Humberto Quiceno. Discutíamos durísimo y delante de todo el mundo. La gente decía: “¿Cómo se pelean y luego se van a almorzar juntos?”. No, es que era una maravilla poder tener esa gente de los distintos grupos. Estaba el grupo del Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), con Marco Raúl Mejía, yo estaba también con ellos; el grupo del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex); y el grupo de inmersión educativa de los salesianos. Los maestros eran de los que lo llamaban a uno, no era que el Ministerio les fuera a dar capacitación. Claro que también los centros experimentales piloto tuvieron un papel protagónico, pero esa discusión la ganó el Movimiento Pedagógico, cuando

llegó la Ley General de Educación a la Comisión Sexta de la Cámara; caso único en Latinoamérica, le quitaron la potestad curricular al Ministerio de Educación y, por lo tanto, todos los 15 años de trabajo, los trabajos de Matemáticas, ¡a la basura! No queda ni una copia, ni un ejemplar en el Centro de Documentación del Ministerio.

El Movimiento Pedagógico, las discusiones y el empoderamiento de los maestros para inventarse sus currículos y lograr después que el Congreso apruebe —que según el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de su colegio ellos tienen

autonomía para hacer sus programas curriculares—, pues eso para mí es, ojalá, irreversible. Y cambió con la Ley General de Educación en 1994. La situación del país en cuanto a educación coincidió plenamente: al mismo tiempo, estábamos trabajando en la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, y yo creo que el documento *Colombia al filo de la oportunidad* tiene en sus recomendaciones de educación también, es un aporte que todavía sigue vigente. Acabábamos de terminar ahí, con uno del grupo de los exsabios, un informe sobre los 20 años de la Misión y lo entregamos al Ministerio Público. Uno ve que, efectivamente, esa década de 1990, con las discusiones, con los grupos de investigación que se formaron, con el movimiento de los maestros, sí fue algo fascinante para haber estado metido allí en eso, así yo haya sido el perdedor. Yo creo que, si al fin se lograra lo del PEI, se hiciera lo de los programas curriculares y se apoyara y se extendiera eso, valdría la pena haber sacrificado todos esos documentos.

Lo que pasa es que, para mí, el hecho de que el sindicato hubiera “ganado” responde a que estos se dedicaron fue a defender lo logros requeridos, y empezó el problema de que el Ministerio ya no podía regular la educación con currículos oficiales. Se empezó, entonces, con una lista de logros. Venían los famosos logros y logritos, e indicadores de logros, pero no se sabía qué eran; salieron por una resolución que rigió la educación mucho más que cualquier programa oficial, la 2362 de 1996. Además de los logros, el Ministerio podía emitir lineamientos curriculares. Yo creo que los lineamientos curriculares en Matemáticas, Lenguaje y Ciencias también son documentos valiosísimos que fueron poco aprovechados por los maestros, precisamente, porque se atenían a la lista de logros. Entonces, lo que se ganó con la autonomía curricular, creo yo, fue que el mismo Fecode exigió que se hiciera la lista de logros; más aún, ellos querían que se volviera a hacer la lista de logros, grado por grado, pero nosotros en el Ministerio dijimos: “No, pongámoslos con grupos de grado, no pongamos exámenes cada año, etc.”. Entonces vino el problema de si eso creó o no un caos curricular, de si eso bajó o no la calidad.

De todas maneras, cuando llegó la famosa “revolución educativa” de Uribe, que tuvo poco de revolución y mucho de test educativo, por lo menos sí tuvimos a una persona como Cecilia María Vélez, que por primera vez fue ministra durante todo el período, por los dos períodos. A mí me tocó, durante los 15 años que fui asesor, por lo menos una docena de ministros que no duraban más de un

año, y la única persona que realmente había tenido una carrera en Educación fue Doris Eder de Zambrano. Las demás personas eran políticos que estaban de paso, un año ahí mientras conseguían un puesto en el exterior. Pero Cecilia María Vélez, que tampoco sabía mucho de eso, sí se dedicaba a estudiar, reunía grupos y se llevaba documentos para la casa. Empezó con el trabajo de los estándares, las pruebas Saber; en ese sentido, más bien a través de los estándares y las pruebas, se logró mucha más regulación del currículo de la que se había logrado con los programas.

Debido a esa reorganización, las pruebas pasaron del Ministerio al Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) y, en esos momentos, estamos con el asunto de habernos sometido a las pruebas internacionales PISA¹. Fue exponernos a quedar mal, nos fue muy mal y nos sigue yendo muy mal en todas las comparaciones internacionales, pero es bueno saberlo! Por lo tanto, yo sí creo que esos ocho años de Cecilia María Vélez le dieron una orientación diferente a la educación y, se puede decir, también lograron la cobertura primaria, por lo menos, aprovechando, afortunadamente, la baja tasa demográfica, que ayuda un poco. En este momento, podríamos decir que todavía estábamos en ese régimen de pruebas y estándares, cuando salieron los famosos Derechos Básicos de Aprendizaje, que sí me parecen un regreso, digamos, 20 años atrás: que todo el mundo tiene derecho a aprender todo lo que le convenga.

Después de Cecilia María Vélez ya vino el período de María Fernanda Campo, que tuvo unos programas que a mí me parecen muy positivos, como Todos a Aprender y De Cero a Siempre. Pero pues son programas un poco remediales para las escuelas a las que les está yendo muy mal, y eso tiene su trampa: si no hay una continuidad y una apertura en el programa, pues a la escuela no le conviene salir del 10% inferior, porque entonces le quitan la asesoría, no le mandan textos, etc. Ahí hay una cuestión que hay que revisar. Después del asunto de los Derechos Básicos de Aprendizaje, me parece a mí que el maestro es el que tiene el derecho básico de decidir qué vale la pena enseñar a este grupo, en este colegio, en este ambiente urbano, rural, en distintos departamentos o regiones. Pero también está el asunto de tener unos lineamientos generales y unos

¹ Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment).

estándares bastante básicos para superarlos. Es difícil saber qué se va a hacer precisamente en el próximo Plan Decenal. Algunas personas quisieran volver a programas centrales, pero yo creo que ese debate sí ya está pasado de moda en Colombia, por lo menos; pero también se nota como quien dice una dispersión y una falta de uniformidad para cuando hay tanta movilidad al trasladarse de un sitio a otro: no saben cómo homologar, cómo comparar lo que traen de otros colegios. Yo creo que más bien la salida es fortalecer a los colegios para que desarrollen su PEI y su programa de acuerdo a él.

En esos muchos eventos educativos me ha tocado a mí estar, por un lado; pero, por el otro, yo realmente desde que estuve en la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo ya dejé de ser asesor inmediato y de participar en proyectos y demás. Estuve en los planes decenales, en el primero, que fue muy participativo, organizado por Abel Rodríguez; en el segundo, que le tocó a Cecilia María Vélez, y ahí ella formó otra Comisión de Sabios en la que estuvieron Vicky Colbert, Antanas Mockus, Abadio Green, Pacho Piedrahita y Vera Grabe. Fue un grupito muy agradable, en el que cada uno propuso diez retos para la educación y con esos 100 retos se armó un programa de ATLAS.ti allá en la Universidad de los Andes, para darle el material a mil mesas en todo el país que trabajarían en el Plan Decenal. Pero como suele suceder con estos planes puramente indicativos, el ministro que llega hace lo que quiere. Ni siquiera logramos que para el Plan de Desarrollo del presente gobierno de Santos se tuviera en cuenta el Plan Decenal. Más aún, cuando propusimos adelantar un poquito del Plan Decenal para alcanzar a estar en el Plan de Desarrollo, nos dijeron: “No. Primero hay que hacer el Plan de Desarrollo”, y ahora nos ponen a hacer el Plan Decenal, cuando sabemos que ya en estos tres años no se va a poder hacer nada distinto a lo que se acordó en el Plan de Desarrollo.

Una de las propuestas que tenemos ahora es hacer un proceso participativo de configuración de las políticas públicas de educación por sectores. Armar un sistema bien integrado, de tal manera que los próximos candidatos presidenciales sí tengan como unas orientaciones y se pronuncien sobre eso; y al que gane, cuando vaya a hacer el Plan de Desarrollo, ya le va a quedar difícil no tenerlo en cuenta. Vamos a ver si funciona la estrategia, porque todavía existe en todo el mundo esa discrepancia entre los grupos que proponen políticas públicas y que pretenden que no sean solo de gobierno ni del ministro.

Cualquier ministro que llega quiere volver a empezar desde cero, todo lo anterior estuvo mal. Cualquier gobierno, apenas se posesiona, quiere lanzar un Plan de Desarrollo para revolucionar la educación, como si no hubiera habido nada antes.

Cualquier ministro que llega quiere volver a empezar desde cero, todo lo anterior estuvo mal. Cualquier gobierno, apenas se posesiona, quiere lanzar un Plan de Desarrollo para revolucionar la educación, como si no hubiera habido nada antes. Es necesario que haya políticas públicas, pero si no son vinculantes, pues hay que buscar en qué momento y para qué sí pueden servir, y en qué momento pueden volverse una ley. Por ejemplo, el Sistema Nacional de Educación Terciaria, pues lo propusimos en la Misión hace 20 años, pero no hubo manera de que se tuviera en cuenta, ni siquiera en los 100 acuerdos del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU); para que, luego, la Ministra Gina Parodi declarara que ya quedaba armado el Plan de Educación Terciaria, con dos columnas o pilares en los que no sabíamos dónde quedaba la educación tecnológica, si quedaba como técnica o como universitaria, ni si el Sena iba a ser o no universidad. Por eso han fracasado los distintos intentos de reforma, porque eso no es simplemente cuadrar por voluntad de grupos un esquema en PowerPoint; aquí somos bastante respondones y criticones para no dejarnos imponer, digamos, un esquema. El Plan Decenal sí podría ser una oportunidad para volver a poner en la agenda pública una política a largo plazo, que por lo menos dos gobiernos pudieran continuar.

Yo creo que cuando empezaron las facultades universitarias de Educación y de Ciencias de la Educación se dio una lucha, porque no existían ni en Alemania ni en Francia, tampoco en Colombia, donde la normal era una carrera que terminaba con un bachillerato normalista, que después se llamó “bachillerato pedagógico” pero que no era lo mismo. Sobre todo en Francia en los sesenta, las Ciencias de la Educación merecían estar en la universidad y precisamente el término “ciencias de la educación” se utilizó un poco como bandera de lucha, para que las universidades aceptaran lo que llamaban en Francia los “institutos de formación de instructores” o *enseñantes* —porque así también se dice en francés—, que hasta entonces no eran aceptados en las universidades.

Bourdieu, Kant, Rousseau, etc., casi que les impusieron a las universidades tener en cuenta la educación básica primaria. El Liceo Académico, digamos, no requería un profesor con una carrera universitaria; pero la educación general, ahora básica, tampoco. Aquí en Colombia, precisamente con la bandera de las Ciencias de la Educación, sí se logró que se calificara más a los maestros, sobre todo de secundaria. Tanto que, durante un tiempo, ser licenciado en Educación era suficiente para que a usted lo contrataran en una universidad, en cualquier área; de manera que esas primeras licenciaturas creo que sí tuvieron ese papel de darle un estatus más académico a la educación, por lo menos en secundaria y media.

Lo que pasa es que tienen como una especie de trampa y es que, en la medida en que nombran al profesor en la universidad, se aleja más de la cotidianidad de los colegios. Las prácticas se dejan para el último año y es muy difícil poner a un profesor a que se baje a los colegios con sus practicantes. Es muy difícil que en el colegio haya un profesor veterano que se preocupe, casi que se considere maestro universitario, para cualificar a los practicantes. Entonces, ni la formación permanente ni el contacto permanente con la educación básica se lograron mantener en las facultades de Educación, tampoco se logró que las prácticas tuvieran el sentido que tendrían en un país más preocupado por ese asunto de que al joven maestro no lo tiren ahí a la piscina o que se ahogue mientras el profesor se va a tomar tinto, a dar una vuelta o a cobrar un cheque.

Es muy difícil lograr eso. Por eso puedo decir que hubo un momento, que fue con el Decreto 272 del 98, en el que sí se les dio a las facultades de Educación un nuevo impulso: 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. En ese momento, con el 272, sí se crearon nuevas licenciaturas y se transformaron algunas de ellas: la de la Distrital, de la Iberoamericana, con Rafael Torrado y Eloísa Vasco. Yo creo que esas licenciaturas del 272 sí estaban cumpliendo su papel, pero antes de que se graduaran de ellas, derogaron el decreto.

¿Qué es autonomía universitaria en este país?, si cada ministro llega y legisla cómo deben ser las licenciaturas. ¿Dónde están los rectores de las universidades que se paran? El Ministerio de Educación, desde el año 1994, no le puede impo-

ner el programa de Sociales a un colegio, pero sí le puede imponer el programa de licenciatura a una universidad. ¿Dónde está la rebelión de los decanos y de los rectores? Entonces, por eso estamos proponiendo ahora en el Plan Decenal que hay también que iniciar cuanto antes la conformación —todo lo que usted quiera: participativa, con el sindicato, con las academias, con los institutos de investigación— de una ley estatutaria que nos diga: ¿qué es el derecho básico y fundamental de la educación?, ¿hasta dónde llega?, ¿se extiende después de los 18 años o no?, ¿qué es el derecho de la autonomía de las instituciones? Que por lo menos en la Constitución del 91 quedó muy claro para las universidades, pero, en cierto sentido, la ley está es para las instituciones secundaria y media.

Por lo tanto, sí habría que trabajar el tema de la ley estatutaria para que puedan aclararse las leyes ordinarias, pero, a su vez, mientras no haya unas relaciones de cooperación, y casi de ver quién lo hace mejor entre la educación privada y la oficial, entre Fecode y el Ministerio, entre los académicos y/o científicos, que no se desentiendan de la educación básica y de la educación oficial mucho menos. Eso vemos también: ese diseño articulado de un sistema de educación inicial, primaria, secundaria y terciaria. Pero hombre, yo creo que eso también es una tarea para los próximos años, lograr la movilización, el diálogo, foros, asambleas, y congresos educativos para concretar una ley estatutaria y un diseño; para que se concrete una ley ordinaria sobre un sistema integrado y articulado de educación.

En estos últimos años he tenido la experiencia un poco negativa de ver cómo disminuyen las vocaciones de maestro, por decirlo así; cómo los y a las alumnas del grado once de la normal ya no quieren pasar al ciclo complementario; cómo se abren licenciaturas a los pilos, por ejemplo, en la Universidad de los Andes, y no, solo ocho o diez quieren estudiar Educación. Por eso creo que hay que darles un título en otra cosa que ellos sí quieran estudiar y prometerles, pues, una doble titulación con Educación. Eso muestra que se ha llegado como a un cierto desprestigio que contagia a los que ya están estudiando, que los hace sentir mal. 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 está 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.

Recuerdo que alguna vez al Dr. Federici, después de que él había obtenido todos los títulos y distinciones, cuando se iba a jubilar, le dieron el título de maestro universitario en la Nacional, aunque nosotros le decíamos maestro desde los sesenta. Él decía: “Para mí sí es un honor que me digan que yo soy maestro universitario”. En cambio, veo que los maestros de los colegios quieren es que les digan “profesor”; ¿es que es más ser profesor que ser maestro? Ahora, no es que a toda hora el título va a ser maestría; significa que usted va a ser maestro, todos los gremios medievales eran así. Pero es que el título de maestro no es para que se lo dé a uno la universidad, es para que uno se lo gane y eso es lo que yo quisiera haber sido. Ustedes que quieren ahora seguir en nuestra profesión, no aspiren a que el título sea licenciado o tecnólogo o Ph. D, no. La pregunta es: ¿me van a recordar como maestro?, y a ese maestro sí no lo van a reemplazar los computadores.

Me acuerdo un profesor brasileño al que le preguntaron en Medellín, en un congreso de tecnología, que si todo este énfasis del Ministerio en poner conectividad, wifi y tabletas no era para reemplazar a los maestros. Y responde este profesor: “Maestro que tema ser reemplazado por un computador debería ser reemplazado por un computador”. Es decir, cambia el rol. Ya no tenemos que ser la única fuente de información que tiene, por ejemplo, un pueblo o un estudiante de secundaria. El libro de texto era tal vez lo más avanzado que se

Pero es que el título de maestro no es para que se lo dé a uno la universidad, es para que uno se lo gane y eso es lo que yo quisiera haber sido. Ustedes que quieren ahora seguir en nuestra profesión, no aspiren a que el título sea licenciado o tecnólogo o Ph. D, no. La pregunta es: ¿me van a recordar como maestro?

veía en algunas de las áreas, como Biología, Química o Física. Eso ya no es así, el profesor ya no tiene que gastar el tiempo para dar información que los estudiantes, porque ya la tienen, y si no la tienen, cuando la necesiten la buscan y aprenden más rápido de lo que aprenderían en clase. Pero, ¿qué hace usted cuando busca “evolución”? En 0,6 segundos le salen 184 000 páginas web sobre Darwin. Ahí sí necesita al profesor, porque usted solo no podría ni siquiera leer las cuatro líneas que le ponen las mejores escuelas bilingües que hay ahora, que son Mr. Google y Mrs. Wikipedia. Entonces, cambiemos el rol, pero no dejemos de querer ser maestros.

Vicky Colbert*

Escuela Nueva, Escuela Unitaria, educación personalizada, pedagogía activa, educación a distancia, tecnología educativa, modelos flexibles, aprendizaje colaborativo, destrezas siglo XXI

Bueno, yo en la educación tengo como varias raíces. Primero estudié Sociología, y como cualquier sociólogo, siempre estoy buscando transformar, introducir el cambio social, reducir las inequidades en el país. Después fui profesora de sociología de la educación; eso me permitió ver la íntima relación que hay entre el sistema social y la educación de la sociedad, y llegar a la conclusión de que, si no hay educación de calidad, sobre todo en la base, en la básica, no hay nada: no hay desarrollo social, no hay desarrollo económico, no hay desarrollo cultural, no hay paz, no hay convivencia, no hay democracia.

Tuve grandes influencias personales en mi vida. Mi mamá, Paulina Reyes, fue una gran docente boyacense, fundó normales en este país, se formó con la Misión Alemana. Todas estas ideas de la pedagogía activa, pues yo las viví

* Vicky Colbert, laureada con el Premio Yidan para el Desarrollo Educativo en su primera edición (2017) en Hong Kong y el Premio Mundial WISE de Innovación Educativa (2013) de la Fundación Qatar. Es fundadora y directora de la Fundación Escuela Nueva Volvamos la Gente. Colbert es socióloga de la Universidad Javeriana con dos posgrados de la Universidad de Stanford, California, y doctora *honoris causa* en Filosofía de la Universidad Americana de Nigeria. Es coautora del modelo pedagógico Escuela Nueva y fue su primera coordinadora nacional. Ha sido directora de la Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Javeriana, viceministra de Educación Nacional, asesora regional para América Latina en Educación de Unicef y ha recibido numerosas distinciones en el campo de emprendimiento social y liderazgo. Entre ellos: Ashoka, la Fundación Schwab del Foro Económico Mundial y la Fundación Skoll. Además, ha recibido el Premio Global a la Ciudadanía por parte del presidente Bill Clinton, el Premio Mundial al Liderazgo de Henry Kravis, el Premio Magisterio-Protagonistas de la Educación 2017 del periódico *Magisterio* de España y el Premio Colombiano Ejemplar 2017 del periódico *El Colombiano*.

toda la vida, las escuché toda mi vida. Mi padrino fue Rafael Bernal Jiménez. Él, irónicamente, era muy conservador, pero se preocupaba por la educación pública y trajo a Decroly y a todos estos pedagogos suizos que estaban ya comenzando a hablar de las pedagogías activas, de la educación personalizada. Su gran amigo Nieto Caballero, que era muy liberal, dijo: “Eso de transformar lo público es muy complicado”. Y fundó el Gimnasio Moderno.

Comenzaba a ver la íntima relación a través de las clases que yo daba. Di clases de teoría sociológica y de sociología de la educación, pero yo misma me comencé como a cuestionar ser profesora en las universidades nuestras, porque yo decía: “La única diferencia es que yo tengo la bibliografía y mis estudiantes no la tienen”. Entonces, es mucho más retador trabajar con los maestros rurales, donde hay que estar. Renuncié a ser profesora de cátedra de varias universidades después de haber entendido muy bien la íntima relación entre la construcción de la ciudadanía, la democracia y la educación; y dije: “No, yo me quiero meter a trabajar donde están los problemas de fondo”.

Entonces, partiendo de ese supuesto de que sin educación tú no logras desarrollo social, cultural, ¿no logras nada!, dije: “Este es el lugar, el espacio donde yo quiero gastar mi vida, productivamente, siendo útil a la sociedad”. Yo tuve acceso a educación de calidad, tuve acceso a colegios privados aquí en Colombia y por fuera, entonces yo pensaba: “Pero, ¿por qué yo aprendo de una manera tan distinta y pasándola rico, y voy a las escuelas rurales nuestras y veo las caras como tan tristes de los niños?”. Sabiendo las teorías de más de 100 años de las pedagogías activas, uno no veía que eso pasara en nuestras escuelas. Y para completar, Colombia en ese momento no estaba dando la primaria completa, aun cuando había un mandato constitucional.

Estamos hablando de mediados de los setenta, no me da pena decirlo, esto ha sido un proyecto de vida de más de 35 años, quiere decir que he tenido un proyecto de vida. Creo que también influyó mucho la formación de la Javeriana en la época posconciliar, de los cambios sociales de fondo en el país. Éramos grupos inquietos que queríamos transformar, todo eso influyó para que uno comenzara a sentir que debería tener un proyecto de vida, más allá de los puestos momentáneos.

Voy a la Universidad de Stanford y tengo la oportunidad de acceder a los mejores profesores internacionales, a las teorías educativas modernas, y pues

todo eso reconfirmó más mi proyecto de vida. Cuando regresé, dije: “Lo que quiero es trabajar donde yo pueda dar un granito de arena a esta sociedad, que es por lo menos trabajar por la universalización de la básica primaria. ¿Cómo así que un país sin la básica primaria completa?”. Comenzaba uno a ver unas escuelas muy disfuncionales, con métodos tradicionales, rígidos, memorísticos, con maestros desmotivados; donde todo era fracaso escolar, donde no había resultados de nada, donde no había relación entre los padres y el proceso de aprendizaje, donde no había relación entre la escuela y la comunidad, teniendo la comunidad maravillosas riquezas culturales. Entonces dije: “Mi propósito es trabajar para mejorar la calidad de la educación”, pero como había estudiado algo de sociología, pensé: “Lo primero que hay que hacer es: investiguemos qué hay en el país”. Uno no viene aquí a inventar, no es un inventor solo, uno es una persona que lidera un proceso de cambio.

Había un programa que se llamaba la Escuela Unitaria, era ya una estrategia que la Unesco promovía mundialmente para ayudar a los docentes que tenían que trabajar con varios grupos a la vez, con toda la primaria. En ese momento la primaria en Colombia se ofrecía solo hasta tercero; eso era lo que el país ofrecía, a pesar de tener un mandato constitucional que establecía la educación como gratuita y obligatoria, pero no había la oferta. Este proyecto de la Unesco se aplicaba en Pamplona, Norte de Santander, con un maestro maravilloso, que era quien estaba aplicando esas estrategias con muchos asesores de la Unesco en la escuela demostrativa del ISER. En Pamplona, la Escuela Unitaria apoyada por la Unesco se desarrollaba en el Instituto Superior de Educación Rural. Ahí tuve una linda experiencia y encontré a un maestro maravilloso, carismático, Óscar Mogollón, que era un lujo de docente, creativo, con entusiasmo, un gran líder; desde entonces nos volvimos compañeros en este proceso. Hicimos como un matrimonio, porque él estaba liderando, poniendo en práctica muchos aspectos de las teorías que yo conocía.

La experiencia de Pamplona no era la única, también había otras como la de la Universidad de Antioquia, donde Bernardo Restrepo y otras personas ya estaban acercándose al tema de la educación personalizada. La época de educación personalizada llegó a Colombia a través de los colegios de las religiosas, y yo me puse a investigar todo eso. Estuve mirando varias instituciones de Fe y Alegría, fui a mirar lo que había en la Universidad de Antioquia liderado por

Bernardo Restrepo, estuve luego conociendo los Centros Regionales de Capacitación que el Ministerio tenía en ese momento y en Pamplona, donde Óscar aplicaba los modelos de Escuela Unitaria de la Unesco con apoyo de asesores del Cono sur, tales como Luz Viera, Martha Pizano, todas estas asesoras bajo la influencia de Luis Fortunato Iglesias de Argentina.

Comencé a ver que en la Escuela Unitaria de Pamplona estaba teniendo muchas dificultades para alcanzar una escala a nivel nacional. Los maestros estaban sindicalizados contra la Escuela Unitaria. Era un jurgo de trabajo para un solo maestro tener que hacer fichas individualizadas de la educación personalizada; era lo mismo que hacían las religiosas de los colegios privados aquí en Bogotá, pero lo estaba haciendo la Escuela Unitaria que promovía el MEN (Ministerio de Educación Nacional) con el apoyo de la Unesco. En Antioquia, la implementación de la educación personalizada tenía una mayor influencia de la tecnología educativa; era más educación individualizada.

Mi obsesión era cómo pasar de la innovación, a la política pública. Porque qué sacamos con una cantidad de innovaciones que no se pueden replicar; que son científicamente interesantes, pero tienen poca potencialidad de expandirse. Los maestros rurales en esa época apenas estaban sacando el bachillerato, esos eran nuestros maestros, además maestros maravillosos, pero no habían tenido acceso a más niveles de formación. Lo primero era que cualquier cosa que fuéramos a hacer con Óscar debía ser viable técnicamente, políticamente y financieramente. Porque los actores del cambio son los maestros, no son las universidades, son los maestros, los que están metidos en el barro. Ese fue como el primer criterio y llevó a que con Óscar comenzáramos a ver qué de la Escuela Unitaria de la Unesco que él estaba aplicando no era fácilmente replicable y escalable.

También me encontré en el gremio cafetero en Risaralda y Quindío a unos equipos que lideraban las escuelas rurales, y yo pensaba: “Aquí se están haciendo cambios”. Entonces, Escuela Nueva se nutrió de todas estas innovaciones, pero buscó desde el comienzo pensar sistémicamente para poder enfrentar tantos problemas y desafíos.

El nombre de Escuela Nueva lo puse yo para dar un mensaje de renovación pedagógica en las escuelas, más que de monodocencia, partiendo de Escuela Unitaria, del modelo de Pamplona y de las experiencias de Antioquia. Lo primero

que hice fue convocar una conferencia nacional para lograr consensos. En ese momento yo estaba en la oficina de Planeamiento con el Ministerio. La oficina de Planeamiento me permitió generar el proyecto piloto, recogiendo todas las experiencias del país. En todas estas cosas hay que gestionar, la oficina de Planeamiento me ayudó para poder recibir el primer apoyo económico. Me acuerdo que empezábamos a debatir el concepto de Escuela Activa-Escuela Nueva. El concepto de la innovación era para mí importante, aun cuando la escuela activa, como movimiento filosófico, había estado difundándose en Europa y Estados Unidos a comienzos de siglo; pero lo importante aquí era dar el mensaje a los docentes de que había que renovar prácticas pedagógicas. Entonces, por eso, la bautizamos Escuela Nueva.

A través de la oficina de planeamiento del MEN, conseguimos los recursos de la USAID (Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional), que en ese momento fue fundamental para iniciar Escuela Nueva como proyecto piloto en el país. Me tocó hacer maniobras impresionantes para poder trabajar con Óscar, lograr trasladarlo de donde estaba, del Centro Regional de Santander y hacerlo nombrar rector de la Normal de Varones de Pamplona, para poder iniciar un trabajo con las normales, porque yo decía: “Es con las normales con las que hay que comenzar a cambiar esto. Las normales son de donde salen los maestros para las zonas rurales y, ¿cómo así que no trabajemos con ellos?”. En esas aparece también una colega norteamericana, Beryl Levinger, oficial de Educación de la AID, quien había participado en los Cuerpos de Paz en Colombia hacía años. En 1968 y 1969 ella había trabajado con Óscar y conocía la problemática educativa. Lo había apoyado para implementar adecuadamente la Escuela Unitaria de la Unesco. Ella se convirtió en nuestro apoyo y fue coautora del primer Manual de Capacitación en Escuela Nueva, del cual los tres fuimos coautores. Comenzamos en tres departamentos: Norte de Santander, que fue

Aun cuando la escuela activa, como movimiento filosófico, había estado difundándose en Europa y Estados Unidos a comienzos de siglo; pero lo importante aquí era dar el mensaje a los docentes de que había que renovar prácticas pedagógicas. Entonces, por eso, la bautizamos Escuela Nueva.

la cuna de la Escuela Unitaria de la Unesco; Boyacá y Cundinamarca, porque había mucha escuela rural. En ese momento, nació el proyecto piloto del Programa Escuela Nueva en Colombia en el Ministerio de Educación.

Desde el Ministerio iniciamos ese proyecto piloto y habíamos escrito, con Óscar y Beryl, el primer Manual de Escuela Nueva. Si queremos lograr un cambio en los docentes, no es dándoles todas las teorías de la educación para que las reciten de memoria, sino que ellos vivan la misma metodología que van a vivir con sus alumnos. La gran contradicción que uno veía allá, en las facultades de Educación, era que a los docentes les enseñaban todo el discurso conceptual de metodologías activas, pero usando métodos frontales, tradicionales, el sistema magistral, y nosotros, tratábamos de hablar de pedagogías activas con metodologías vivenciales magistrales; o sea, la gran contradicción entre las facultades de Educación y lo que nosotros queríamos promover con el docente. Y yo decía siempre: “Démosle herramientas no solo discursos”.

Ese manual, que luego editamos en el MEN, se convirtió en “la biblia”, como lo dijeron muchos maestros de Escuela Nueva, porque lo diseñamos con la misma metodología que iban a usar los profesores con sus alumnos. Era una cosa totalmente vivencial, era transformar la manera de capacitar a los docentes y la manera de aprender, que en ese momento era lo urgente, porque eran escuelas con uno o dos maestros, en zonas rurales de baja densidad de población, lejanas de las cabeceras municipales, invisibles a los planificadores de la educación. Los que planificaban la educación y el sistema educativo en Colombia eran personas que asumían que todas las escuelas eran como el colegio de aquí de la Séptima, escuela monogrado, las palabras *unidocente* o *multigrado* eran invisibles.

Lo primero fue que tuve que gestionar y armar mi equipo en el Ministerio, pero yo decía: “Lo primero es que yo tengo que trabajar con los que saben cómo es una escuela rural; aquí, muchos de los funcionarios del Ministerio no tienen ni idea qué es”; hablaban de teorías, pero no tenían ni idea de qué pasaba en una escuela rural. Lo primero que quise fue hacerla visible, y me dieron luz verde en el Ministerio de Educación a través de la Oficina de Planeamiento.

Tuve unos jefes maravillosos que creyeron en mí, tuve carta abierta para armar mi equipo. ¿Y cómo armé mi equipo? Con maestros rurales e investigadores. Armé mi equipo en el Ministerio de Educación logrando un equilibrio

entre maestros rurales maravillosos e investigadores, porque dije: “Detrás de esta experiencia pedagógica debe haber academia, tiene que haber investigación, tiene que haber sistematización de procesos”. Si hay algo que creo que me ha servido toda la vida es que le he dado valor a las métricas, rigor científico, de alguna manera, porque se da uno cuenta de que, si se quiere interactuar con organismos multilaterales, lo primero que quieren ver son evaluaciones; pero no evaluaciones filosóficas, sino evaluaciones empíricas.

Conformé mi equipo con Óscar en la Normal de Varones de Pamplona, luego incorporé a un grupo de maestros de Norte de Santander que todavía están conmigo en la Fundación, casi 40 años juntos, eso es una belleza: Pedro Pablo Ramírez y Hernando Gelvez, posteriormente, Heriberto Castro; luego vinculé a un grupo de investigadores y evaluadores: Luz Nelly Vásquez y Eduardo Nieto. Tuve un grupo de maestros maravillosos que sabían lo que era una escuela rural. Fue un proceso de diseño participativo, el concepto de participación social atraviesa todo lo de Escuela Nueva y eso es lo que permite que todavía sobreviva y se mantenga vigente para adaptarse y responder a diversos contextos.

Comenzamos a decir y pensar sistemáticamente: “Si yo quiero un niño más activo, más participativo, también tengo que cambiar la manera de trabajar con el docente”, el maestro no puede seguir con métodos frontales en su formación. Si él no ha sido expuesto a metodologías activas en la normal, ¿cómo le pedimos el cambio al docente? Le damos la teoría, pero no le damos las herramientas.

También había que cambiar la manera de trabajar con los padres de familia, que no pueden asistir a tantas reuniones porque se les dificulta. Teníamos que ingeniar la manera de que el padre y la madre pudieran participar en el proceso de aprendizaje y valorar lo que su hijo estaba aprendiendo para que no lo sacaran de la escuela. Fue introducir cambios para los niños en los docentes, en la participación de los padres de familia y, obviamente, en el tema de la gestión escolar.

Cuando ya estábamos listos para pasar de las 150 escuelas en los tres departamentos donde se dio el pilotaje y expandirnos a otros, primero teníamos que buscar recursos económicos. Por eso fue muy bueno estar en la oficina de Planeamiento, porque era ahí en donde uno podía conseguir el apoyo y los recursos financieros. Entonces, conseguimos aportes del BID (Banco Interamericano de Desarrollo) para hacer una expansión a 3000 escuelas. Se vieron mejores

resultados en los niños, mejora en autoestima, en la actitud de los docentes y en los resultados académicos.

El pilotaje duró como dos años y medio, con mediciones, porque si no, el BID no nos iba a apoyar económicamente. Buscamos y gestionamos el dinero

Comenzamos a expandirnos y pasamos de 3000 a 8000 escuelas. Después, ya llega el crédito del Banco Mundial, resultado de todo en ese proceso, y llegamos a la universalización de la primaria en Colombia con Escuela Nueva: 20 000 escuelas rurales, eso fue un gran logro para el país.

con el BID y, obviamente, más adelante gestionamos recursos departamentales para promover que cada departamento le metiera platica al Programa Escuela Nueva. Comenzamos a expandirnos y pasamos de 3000 a 8000 escuelas. Después, ya llega el crédito del Banco Mundial, resultado de todo en ese proceso, y llegamos a la universalización de la primaria en Colombia con Escuela Nueva: 20 000 escuelas rurales, eso fue un gran logro para el país.

Después me echo una escapadita del Ministerio de Educación y dirijo durante dos años la Universidad Abierta y a Distancia de la Javeriana. Eso fue interesante, porque me permitió llegar con la Universidad Javeriana a los lugares más distantes y a maestros rurales para poder ofrecer el bachillerato pedagógico a los docentes que no tenían acceso a más oportunidades,

sobre todo en lugares apartados. Los docentes rurales se sentían orgullosos de ser parte de la Universidad Javeriana.

Estoy dos años en la Javeriana, en la Universidad Abierta y a Distancia, y todo el tiempo protegiendo la innovación y el equipo en el MEN, para que no nos metieran personas que no tenían ni idea de lo que estaban haciendo, sino que fueran los mismos del equipo de Escuela Nueva. Después de ser la primera coordinadora nacional de Escuela Unitaria y del programa Escuela Nueva, logré que Óscar fuera el segundo coordinador. Había que proteger al equipo, porque si se desbarataba lo que estábamos haciendo y en lo que estábamos teniendo éxito, entonces se iba todo al suelo. Después de Óscar, fue Hernando Gelvez y después de él, logré que fuera Pedro Pablo; esos eran maestros rurales que sí conocían el proyecto. Todos los coordinadores fueron personas idóneas.

Yo tenía un Volkswagen rojo y —lo que eran las envidias de la burocracia, porque estábamos siendo exitosos y conseguíamos la plata— me pusieron en el carro mío atrás: “Carro de maestra rural en el Ministerio de Educación” pensando ofenderme, y lo que hicieron fue alabarme. Rechazaban que yo hubiera integrado un equipo con maestros rurales en el MEN.

José Rodríguez, de Colciencias, hizo la primera evaluación. Fue una maravilla, porque comenzamos a tener evaluaciones primero del Instituto Ser, de Colciencias, de los equipos de USAID y del BID, y luego el Banco Mundial, porque estas instituciones no daban recursos si no había evaluación. El Banco Mundial no iba a dar el crédito para universalizar si no había rigor detrás en métricas de alguna manera. Fue muy importante el haber tenido resultados y evaluaciones empíricas.

Haber estado en la oficina de Planeamiento del Ministerio me permitió acercarme mucho a Planeación Nacional y ahí había gente maravillosa. En Planeación Nacional había investigadores sólidos, serios; ellos tenían una mirada a largo plazo. Entonces, siempre era posible acompañar la gestión: “Tenemos el respaldo de Planeación Nacional y de evaluaciones de Planeación Nacional”, decíamos. Esto nos sirvió como de “pedigrí”, una experiencia con respaldo académico y riguroso.

También hubo críticas al programa. Por un lado, el sindicato, porque creía que era una forma de eliminar maestros, no entendían el cuento del multigrado bien, que tú no necesitas siete maestros cuando tienes 30 niños en donde hay baja densidad de población. Comenzamos también a hacer visibles las escuelas multigrado y a traer un poco más de literatura internacional. Los maestros de Escuela Nueva eran los primeros defensores y abanderados de Escuela Nueva.

Por otro lado, todo el cuento de que cualquier cosa que sonara a “instrucción programada” era terrible, “sonaba a tecnología educativa”, y además a los maestros les tocaba hacer las fichas de instrucción para los estudiantes y no tenían tiempo ni recursos económicos para hacerlas. Nosotros cambiamos la ficha por la guía, el concepto de la *guía de aprendizaje*. Este fue un cambio importante, partimos de varios supuestos. Primero, que al maestro con el que trabajábamos había que darle las herramientas y los apoyos, y tenían que ver la misma metodología activa, participativa, de trabajo con otros, que se promovía en el salón y en la escuela; por eso, el manual estaba hecho con la misma metodología.

Segundo, que los docentes no siempre tienen tiempo para planear todos los días clases maravillosas, ni aquí ni en el colegio de estrato 8. La guía fue una propuesta de planeación de clase, pero dirigida a los niños.

Como nosotros partíamos del supuesto de que el docente no tenía tiempo para planear, y menos en una multigrado —que eran el 70 % de las escuelas rurales del país y esa palabra no se conocía en ninguna Facultad de Educación—, nosotros diseñamos lo que fueron las guías de aprendizaje. Nos atacaban por eso, porque eso es “instrucción programada”, “tecnología programada”, y ¡no!, era una guía, un ejemplo de menú, donde el docente podía hacer cambios, adaptar y contextualizar. La guía es como un híbrido entre el texto del alumno, cuaderno de actividades y guía para el docente, pero sin seguir modelos rígidos. Las guías que diseñamos eran una combinación de aprendizaje personalizado y cooperativo y además reutilizables. La guía sistematiza un proceso de aprendizaje y permite replicabilidad por muchos docentes.

Los sociólogos nos hemos metido mucho en el cuento educativo, pero a veces no manejamos lo pedagógico a fondo, queremos convertir a los maestros en sociólogos y antropólogos. Además, el docente, en su deseo de buscar mayor prestigio y estatus en la sociedad, se ha querido asimilar a otras profesiones. A mi modo de ver, hubo una deformación entre la teoría y la práctica para el Magisterio, y no se les daban herramientas correctas a los docentes para fortalecer su pedagogía.

Al comienzo los funcionarios del MEN nos criticaron mucho las guías, después los maestros comenzaron a defenderlas, porque ellos decían: “Esto para

El cambio no se hace en una facultad de Educación ni en las oficinas del Ministerio, se hace allí abajo en la realidad de la escuela, y en especial en las escuelas más lejanas y vulnerables.

nosotros es un instrumento fundamental y mire que no es una camisa de fuerza, mire que yo puedo cambiar aquí y puedo cambiar esta actividad por esta. Es una ayuda muy grande, porque yo a qué horas voy a planear todos los días las preguntas inteligentes para primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, y ahora preescolar”. Lo más lindo de Escuela Nueva fue que los maestros defendían a su Escuela Nueva. Se logró el primer cambio: un cambio de actitud de los docentes y que ellos fueran

los actores del cambio. El cambio no se hace en una facultad de Educación ni en las oficinas del Ministerio, se hace allí abajo en la realidad de la escuela, y en especial en las escuelas más lejanas y vulnerables.

El nivel educativo de los profesores en ese tiempo era muy distinto, no había licenciaturas. Había que trabajar con la realidad de los maestros que estaban ahí en las escuelas, no partir de ese supuesto habría sido el error más grande. Los maestros comenzaron a decir que lo que les daba Escuela Nueva era una ayuda, era un apoyo. Salían de esos talleres vivenciales transformados, logrando un cambio actitudinal, un nuevo rol del docente para el siglo XXI, estamos hablando eso hace 40 años en Colombia y es lo que está de moda ahora.

La historia de Escuela Nueva es como la historia de Cenicienta: comenzamos con las escuelas más pobres, más invisibles y resulta que hoy es un ejemplo de pedagogía moderna, y de la Escuela del Futuro donde se construye conocimiento a través del diálogo y la interacción, donde se concibe un nuevo rol del docente como guía, orientador y no solo transmisor de información.

Nosotros comenzamos a diseñar guías de aprendizaje con actividades individuales, en pareja, en grupo, todo a partir de preguntas inteligentes. Comenzamos a ver qué textos convencionales se conseguían en las ciudades o respondían a las necesidades de aprendizaje en estas escuelas. El texto iba por un lado, la metodología por otro, la capacitación del docente por otro y el maestro rural, sálvese como pueda. En cambio, las guías fueron una ayuda enorme para la planeación, era aprender a implementar la metodología Escuela Nueva. Yo creo que lo más interesante de este proceso de construcción colectiva es que los docentes fueron actores fundamentales.

De la Javeriana, paso al Viceministerio de Educación. Era la época de las universidades abiertas y a distancia, eso fue como del año 83 al 85. Soy viceministra y duro dos años, y dos años largos, que eso era batir récord, porque eso era cada seis meses un ministro nuevo y un viceministro nuevo. Ahí logramos universalizar la primaria con el programa Escuela Nueva, el crédito del Banco Mundial, el apoyo de Planeación Nacional, de Colciencias, del Instituto Ser y evaluaciones del Banco Mundial.

Teníamos divino todo, resultados en 20 000 escuelas y ya el Banco Mundial, después de 1989, había escogido Escuela Nueva como una de las tres innovaciones a nivel mundial que habían impactado exitosamente la política pública.

Ya comenzaban otros países a venir a ver Escuela Nueva y a inspirarse. Vinieron muchos países promovidos por los distintos organismos internacionales como el BID, el Banco Mundial y la AID; eso fue positivo, porque, bien o mal, las posiciones de la banca multilateral y los organismos internacionales sirvieron.

Yo salgo del Ministerio y paso a Unicef, ahí comienza la internacionalización de Escuela Nueva. Me ofrecieron cargos en el exterior, pero ya Escuela Nueva era un referente internacional. La USAID me ofreció trasladarme a Guatemala y dije: “No, yo no me muevo de aquí porque puedo hacer un papel más estratégico acá”, entonces recomendé a Óscar Mogollón. Propuse a varios compañeros, maestros rurales, como funcionarios para el convenio Andrés Bello, otro para la OEI y para la Fundación Plan, Save the Children, USAID y Unicef.

Les digo sinceramente, una de las satisfacciones más grandes es ver que la gente con la que uno trabajó, que apoyó en su desarrollo profesional y humano, surgió después con importante liderazgo y creció mucho.

Yo paso a las Naciones Unidas-Unicef a ser asesora de educación para América Latina y el Caribe. Eso fue estratégico, porque la oficina regional era aquí en Bogotá y, obviamente, en América Latina todos los países tenían los mismos problemas. Comencé a enviar maestros colombianos al exterior, eso fue una maravilla para nuestros maestros colombianos; unos para Guatemala, otros para el Brasil, maestros colombianos por toda América Latina. Eso fue una belleza y además crecieron ellos profesional y humanamente.

Entrando ya en los noventa, como el país se había descentralizado tanto y con todos los maestros que habíamos capacitado, ¡pum!, los cambian, llegan otros maestros que nadie capacita. No habían vuelto a sacar materiales del Ministerio de Educación fuera de las guías que nosotros habíamos hecho años atrás. Ya llevaban las escuelitas rurales guías de hace 20 años. Entonces, en los noventa comienza la etapa del decaimiento y debilitamiento. Pero como había evaluaciones nacionales e internacionales, eso nos salvó, nos permitió sacar la cara y decir: “No señores, por más de que ustedes digan que no sirve, mire lo que dice la Unesco, el primer estudio comparativo en América Latina en 1998”.

Nos llaman de la Unesco y nos informan que, después de Cuba, Colombia fue el único país en donde las escuelas rurales sacaron mejores resultados que las urbanas a excepción de las mega ciudades; ese solo hecho ya compensa desniveles socioeconómicos. Ya Planeación Nacional había hecho un estudio

demostrando cómo Escuela Nueva compensaba limitaciones socioeconómicas en los niños, el tema de la equidad. Yo soy amiga de la descentralización, pero coincidió en ese momento con que los municipios no estaban listos, punto. Nadie sabía qué iba a llegar del nivel central, entonces otra vez el retroceso y el debilitamiento. Hay muchos secretarios de Educación que no conocen las bondades del modelo, no solo en los resultados académicos, sino en los resultados socioemocionales.

Yo ya había llevado maestros colombianos al exterior, con Escuela Nueva ya comenzaban a nacer en Brasil Escuela Activa, en Guatemala, Escuela Nueva Unitaria; en El Salvador, en Panamá, en Paraguay... entonces ya se había comenzado a regar por América Latina con distintos organismos internacionales. Decidí retirarme de Naciones Unidas para no dejar debilitar a Escuela Nueva en Colombia. Me puse al frente de la FEN; habíamos creado la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente previendo, precisamente, que las innovaciones son vulnerables a los cambios políticos y administrativos en el país. Creamos la Fundación tan pronto salí del Ministerio, antes de ir a Unicef, con varios exministros: Gabriel Betancourt Mejía, Doris Eder, Rafael Rivas Posada, Rodrigo Escobar Navia, gente valiosa y seria, y con el equipo, con mi equipo, del programa Escuela Nueva; la creamos porque dijimos: “No vamos a dejar morir esto en el país”.

Al renunciar de Unicef me puse al frente de la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, porque la habíamos creado para velar por la calidad del modelo y seguir luchando por la calidad de su implementación; por eso, para seguir innovando y adaptarlo a nuevas poblaciones y contextos. Conseguimos apoyo de la Fundación Interamericana y creamos en la Fundación Escuela Nueva la Escuela Nueva Activa Urbana. Muchos maestros decían: “No, eso de Escuela Nueva para lo urbano huele a leña”, porque no diferenciaban lo multigrado de las pedagogías activas y rechazaban que vinieran de las escuelas rurales.

El proceso de discriminación hacia la ruralidad lo he vivido yo. Una de las cosas que, creo, fue interesante, fue comenzar a mostrar que esto era independiente de lo multigrado, de la escuela rural de uno o dos docentes; por eso le pusimos “Escuela Activa Urbana” (EAU), para que funcionara en escuelas graduadas; es decir maestro por curso. La iniciamos no pretendiendo que fuera política pública, porque ya en ese momento el país comenzaba a descentralizarse; durante el proceso de expansión del programa, cambió el cuadro administra-

tivo del país. Yo empecé a trabajar con supervisores, después llegaron directores de núcleo y luego el reto eran los rectores. En ese entonces no había recursos suficientes, o capacitábamos al director o al maestro; decidimos que llegaríamos directamente al maestro, por lo que tenía una influencia más directa en los niños. Muchas reformas se quedan en lo administrativo y no tocan lo pedagógico.

Yo creo que aprendimos algo muy importante: primero, tomar la escuela como la unidad de cambio. El cambio se hace en la escuela, no en el Ministerio ni en las facultades. Segundo, pensar sistémicamente desde el comienzo, tener estrategias concretas para niños, maestros, padres y comunidad y para los administradores. Tercero, tener en el equipo maestros que sepan cómo es la realidad de aquellos para quienes van a trabajar.

Nosotros estábamos hablando de que Escuela Nueva era un aprendizaje activo, centrado en el estudiante, un nuevo rol del docente, un equilibrio entre aprendizaje personalizado y colaborativo; de que los niños aprenden a través del diálogo, de la interacción, construyendo conocimientos. Las guías son textos dialogantes que las editoriales no estaban produciendo en ese momento. Los textos convencionales reproducían las pedagogías convencionales centradas en el docente. Una de las cosas importantes que logramos fue que, por primera vez, llevamos al Estado colombiano a entregar bibliotecas a las escuelitas rurales, a ofrecer material pedagógico para los niños que nunca antes habían tenido.

Inspiramos también los modelos flexibles; la mayoría, no todos, porque el SAT (Sistema de Aprendizaje Tutorial) y ACPO (Acción Cultural Popular) fueron independientes. Pero Aceleración del Aprendizaje, del Brasil, sí fue inspirado en Escuela Nueva. Ya comenzaron a nacer experiencias en la posprimaria, inspiradas en Escuela Nueva, las iniciativas del proyecto de la OEA y por parte del gremio cafetero. La Federación Nacional de Cafeteros vio el potencial de la metodología Escuela Nueva para las zonas rurales y adoptó la metodología para su programa Escuela y Café. Actualmente el comité de cafeteros de Caldas ha adoptado la metodología para llevarla a la media y a la universidad, para el programa universidad en el campo que desarrolla conjuntamente con la Universidad de Caldas.

Luego, Colombia se urbaniza y en la FEN desde 1987 empezamos a hacer EAU con el apoyo de la Fundación Interamericana y a ver mejores resultados en las escuelas urbanas. Eso fue cuando comenzamos con el IDEP (Instituto para la

Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico). Luego Cecilia María Vélez, cuando estuvo de secretaria de Educación de Bogotá, focalizó los colegios con más bajos resultados y a nosotros nos tocó trabajar con 20. Esas 20 instituciones urbanas, con EAU, quedaron por encima del promedio nacional, con la Universidad Nacional evaluando. Teníamos el respaldo de grupos de investigadores serios y comenzamos a mostrar que en lo urbano era viable extender la manchita, nunca pretendiendo impactar la política pública —como con lo rural, pues era una necesidad para poder universalizar la primaria—, pero sí para mostrar cómo había que cambiar la manera de aprender. Dentro de los desarrollos de EAU resaltamos el trabajo que realizó la FEN con Caldas y Manizales. A partir de las evaluaciones realizadas por la Universidad Nacional de Bogotá sobre los logros en lenguaje y matemática de EAU en Bogotá, conjuntamente con el alcalde de Manizales, Germán Cardona, logramos concretar una alianza entre la Alcaldía de Manizales, la Fundación Luker y la FEN en el año 2003. Varios docentes de Manizales visitaron EAU en Bogotá para inspirarse. Además, por iniciativa de la secretaria de Educación de Caldas, Luz Amparo Villegas, la FEN inició EAU en el Departamento de Caldas, desde el 2006 hasta el 2011. La FEN lideró esta iniciativa en siete municipios de Caldas. Hoy la Fundación Luker está implementando exitosamente EAU en Manizales con resultados muy positivos.

Lo que comenzábamos a tocar era el núcleo del aprendizaje. Todo el mundo hablando de constructivismo, pero los libros no respondían a ese constructivismo; nuestras guías de aprendizaje, en cambio, sí son textos dialogantes, que permiten que el niño construya conocimiento en grupo. Yo creo que tenemos muchos elementos de lo que hoy en día se plantea que hay que hacer para la escuela del futuro. El nuevo rol del docente para el siglo XXI no es ser un transmisor de información, sino una persona que orienta, que facilita, que es un gerente, que tiene más tiempo para retroalimentar en el proceso —no al final, cuando ya es tarde—, con la actitud y el tiempo para conocer el estilo de aprendizaje de sus niños y estar más cerca de ellos. Comenzamos a fortalecer y resaltar lo que hoy son las destrezas del siglo XXI, tales como, aprender a aprender, a tomar iniciativas, a liderar procesos pero, en especial, a trabajar en equipo, entre otras.

Independientemente de la corriente filosófica de la Escuela Nueva de comienzos de siglo, yo creo que fuimos precursores, porque logramos impactar

lo público con innovación a gran escala y con estrategias operativas concretas y replicables. Comenzaron a mirarnos con otra óptica, porque termina siendo una innovación educativa que impactó la política pública y tuvo resultados. Claro, cuando ya comienzan a ver resultados y a mirar las publicaciones de la Unesco, del Banco Mundial, de Unicef, la mirada es distinta. Acaba de salir un libro, se llama *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*, de Inés Aguerrondo y Denise Vaillant. En este libro, publicado por Unicef, se plantea Escuela Nueva como un referente viable para América Latina. El año pasado, en nuestro III Congreso Internacional de Escuelas Nuevas, las autoras presentaron el libro.

Algo que hemos tratado de hacer de alguna manera es escribir, tener métricas y publicar nacional e internacionalmente. Para mí fue un orgullo muy grande cuando la Universidad de Londres nos publicó el estudio liderado por el profesor Clemente Forero sobre el impacto de la Escuela Nueva en la convivencia pacífica de los niños en Colombia. Ahora, en la Fundación Escuela Nueva estamos avanzando en educación para la paz, la democracia y la convivencia. También estamos promoviendo en la niñez y juventud la cultura y el espíritu de emprendimiento a fin de que reconozcan sus potencialidades y cualidades y las utilicen para sacar adelante sus proyectos de vida. También prácticas como el trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo, los gobiernos estudiantiles, los ambientes de aprendizaje cálidos han sido ampliamente referenciados como prácticas que contribuyen a la formación democrática y al desarrollo de habilidades para la convivencia pacífica y a la paz.

En la FEN comenzamos a construir nuevo conocimiento y nuevos desarrollos conceptuales. Si no hubiéramos creado la FEN, toda la gente diría: “Ay tan bonito el programa, pero se acabó y eso se murió”. Yo creo que la sostenibilidad es una dimensión importante de la innovación. Escuela Nueva es una solución probada para mejorar no solamente el acceso, la calidad en la educación y su sostenibilidad. Es de las pocas innovaciones que ha logrado sostenerse por mucho tiempo, porque los que lo han sostenido han sido los mismos maestros. El tema de la sostenibilidad es fundamental y un factor importante es el rol de la sociedad civil y de las alianzas público privadas. Se necesita trabajar con los gobiernos para lograr impacto y cobertura, y porque esa es su responsabilidad,

pero para lograr calidad y sostenibilidad, se requiere la participación de la sociedad civil y de las alianzas público-privadas.

La Conferencia Mundial de Educación realizada en Jomtien, Tailandia en 1991 resaltó la importancia de la participación de la sociedad civil en el mejoramiento de la calidad de la educación; que la educación es tan importante que no se puede dejar solo en manos del estado; es compromiso de todos.

El trabajo en la FEN, que por cierto quedó seleccionada entre las 100 mejores ONG del mundo y las 50 primeras en educación según el Global Journal, es intenso. Trabajamos en varios departamentos y países. En el caso de Colombia, hay que seguir trabajando en las zonas más difíciles, porque todavía es una necesidad. Como el país se descentralizó, entonces depende de la voluntad política de cada región. Por ejemplo, del departamento de Antioquia nos llamaron hace un par de años y trabajamos en 120 municipios, en algunas regiones está más fuerte que en otras. Escuela Nueva tiene distintos niveles de implementación, en otras partes no existe, desafortunadamente. En la FEN tenemos una escala para medir el nivel de implementación. La FEN lo ha proyectado internacionalmente a países como Vietnam y Zambia y recientemente salió el estudio de impacto por parte del Banco Mundial sobre Escuela Nueva en Vietnam demostrando resultados muy positivos. Es decir, Vietnam generalizó e implementó este modelo colombiano a gran escala con asesoría de la FEN.

Afortunadamente, en la FEN tenemos un equipo de gente joven muy buena y la experiencia de los más seniors. Así comenzamos otra vez a llegar a nuevos territorios y países con una solución educativa probada y actualizada por la FEN a los retos del siglo XXI. La FEN, durante más de 30 años ha venido investigando e innovando estrategias y desarrollos curriculares con el fin de que el Modelo Escuela Nueva promueva efectivamente el desarrollo integral de los estudiantes, mejorando no solo sus competencias cognitivas sino también las de la esfera socio-afectiva y las requeridas para el siglo XXI. Hemos diseñado y producido nuevos Manuales para el maestro y nuevas versiones de guías para los niños y jóvenes adaptados a los nuevos DBAS.

En lo urbano, con los niños desplazados en Altos de Cazucá, en Soacha, creamos los Círculos de Aprendizaje, que fueron una adaptación de EAU. De esas comunidades tan difíciles tomamos jóvenes, que también son vulnerables, lo

capacitamos en Escuela Nueva y se volvieron tutores de los Círculos de Aprendizaje. Con el apoyo del Consejo Noruego logramos expandir Círculos de Aprendizaje y el MEN también lo convirtió en política pública.

Con el Ministerio de Educación, la Gobernación del Quindío y la FEN organizamos el I Congreso Internacional de Escuelas Nuevas, luego con la Alcaldía de Medellín organizamos el II Congreso y con la Secretaría de Educación de Bogotá y el BID, en el 2016 organizamos el III Congreso.

La presencia de tantos maestros y países donde se implementa Escuela Nueva ha logrado constatar que los docentes de Escuela Nueva están dando testimonio de una renovación pedagógica a gran escala; que más que un programa es un movimiento internacional. El apoyo académico internacional cada vez es mayor y se demuestra con la presencia de académicos internacionales de alto nivel en el último congreso.

Con el MEN llegamos en el 2016 a 72 municipios en 11 territorios, a 4500 docentes y 80 000 niños; todo esto en zonas muy difíciles y apartadas. Hemos adoptado los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y actualizado las guías de aprendizaje. También introdujimos recursos virtuales complementarios a las guías impresas. Desafortunadamente, en las zonas rurales no hay mucha conectividad.

Entonces, lo que pensó Escuela Nueva hace años de garantizar acceso y calidad y reducir inequidad es lo que hoy se pide y nos abre puertas, porque logramos el “chasis básico” para repensar la manera de aprender, de pasar de transmisión de información a construcción social de conocimientos; pudimos hacer realidad el cambio de paradigma pedagógico de pasar de una escuela centrada en el docente a una educación centrada en el alumno.

Con todas las evaluaciones demostrando resultados en logros académicos y socioemocionales, podemos confirmar que Colombia tiene un modelo y una solución probadas para mejorar la calidad de la educación básica.

Cumplió su objetivo de universalizar la básica primaria, pero también responde a las necesidades vigentes del siglo XXI.

Olga Lucía Zuluaga*

**Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia,
saber pedagógico, pedagogía**

El grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia nace en el marco del proyecto de investigación Filosofía y Pedagogía en el año de 1975 y contó con el apoyo del Centro de Investigaciones Educativas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Desde allí se propuso indagar y analizar, en la didáctica, las formulaciones acerca del conocimiento y los tratamientos o concepciones del lenguaje con los se enlazan. Como resultado de esta investigación, se puso a funcionar el pensamiento de Michel Foucault para llevar a cabo la historia de la práctica pedagógica en Colombia. 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. Gracias a la arqueología del saber, hoy podemos contar con una historia de la pedagogía como práctica, como disciplina y como saber desde la colonia hasta el siglo xx.

El grupo se conforma con los aportes del profesor Alberto Martínez Boom, de la Universidad Pedagógica Nacional, la profesora Estela Restrepo, de la Universidad Nacional, y del profesor Alberto Echeverri y la suscrita, pertenecientes a la Universidad de Antioquia. Después, se vincula como monitor del programa

* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid, España (1999). Obtuvo la mención *Summa cum laude*. Magíster en Investigación Psicopedagógica y licenciada en Educación, Filosofía e Historia de la Universidad de Antioquia. Fundadora del grupo de investigación interuniversitario Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

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.

de Historia de la Universidad de Antioquia el hoy historiador de la pedagogía Oscar Saldarriaga. Hacen parte de esta primera generación de miembros fundadores los profesores Humberto Quiceno, Javier Sáenz, Alejandro Álvarez y Carlos Ernesto Noguera.

Hemos contado con el apoyo del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) y de cada una de las universidades a las cuales hoy siguen perteneciendo los investigadores. El principal apoyo lo hemos recibido del Magisterio colombiano; son los maestros y las maestras quienes han difundido y apoyado esta escuela de pensamiento, son ellos una de las condiciones de existencia del grupo.

Una de las mayores resistencias que el grupo ha tenido proviene de la academia colombiana, especialmente de los profesionales de las Ciencias Sociales y Humanas: historiadores, sociólogos, filósofos, psicólogos y antropólogos, quienes entraron en tensión con los debates que introdujimos, pues desnaturalizamos aquellas verdades que señalaban la ausencia de una naturaleza conceptual para la pedagogía, alegando ser ellas las madres ciencias de las prácticas educativas. Esta lucha entre la teoría y la práctica sigue siendo constitutiva del debate académico; sin embargo, hoy, después de 40 años, nuestra lucha subsiste con herramientas políticas, epistemológicas, arqueológicas y genealógicas, para hacerte frente a quienes desconocen y siguen afirmando un lugar de subordinación para la pedagogía.

Siguiendo las palabras del profesor Alberto Echeverri, hoy podemos reconocer que los trabajos que se han venido produciendo 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. La apropiación de herramientas conceptuales provenientes de la filosofía, la hermenéutica, la antropología y la sociología crítica ha permitido darle un nuevo estatuto a ese discurso, que por allá en los sesenta era invisibilizado por la tec-

nología educativa. Continuamos en la lucha por seguir estableciendo un lugar diferenciado para la educación como práctica social que es problematizada, por ejemplo, por las ciencias sociales, las ciencias humanas, las ciencias económicas, las ciencias políticas y la pedagogía; como el discurso y la práctica, que se ocupan, en sus distintas formas de existencia, de formar al hombre a partir de las relaciones que se tejen entre la enseñanza, el aprendizaje y la instrucción.

Considero que, a nivel latinoamericano e incluso iberoamericano, se han dado importantes logros para consolidar un campo de estudios para la educación. Es el caso de Argentina y Chile, donde se ha constituido una comunidad académica alrededor de las ciencias de la educación; y México y Brasil, alrededor de las ciencias sociales y humanas. Con el proyecto Bases para el Avance de la Historia Comparada de la Educación Iberoamérica (Badhicei) le apostamos a realizar un trabajo comparado sobre la emergencia de los sistemas de instrucción pública a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX; hoy se hace necesario volver sobre estos estudios para pensar las filiaciones históricas que nos han configurado como continente, en aras de ir buscando los vestigios de nuestra cultura. 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.

Nosotros los colombianos, y hablo del grupo que fundé hace ya 40 años, todavía somos la rareza a nivel internacional que apuesta por la pedagogía y lo seguiremos haciendo, no solo por una consigna política, sino porque reconocemos en la memoria activa que ella alberga un saber de incalculable valor para repensar las prácticas educativas contemporáneas.

Sin restarle mérito a cada una de las instituciones en donde tuve la oportunidad de trabajar como profesora e investigadora, debo reconocer

Nosotros los colombianos, y hablo del grupo que fundé hace ya 40 años, todavía somos la rareza a nivel internacional que apuesta por la pedagogía y lo seguiremos haciendo, no solo por una consigna política, sino porque reconocemos en la memoria activa que ella alberga un saber de incalculable valor para repensar las prácticas educativas contemporáneas.

el apoyo permanente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Allí se gestaron las bases de los siguientes proyectos: Filosofía y Pedagogía, Didáctica y Conocimiento, Colombia: Dos Modelos de su Práctica Pedagógica Durante el Siglo XIX, Hacia la Recuperación Histórica de la Práctica Pedagógica, Construcción del Archivo Pedagógico, Badhicei, Historia de la Educación en Bogotá, El Saber Pedagógico y Las Ciencias de la Educación y Paradigmas y Conceptos en Educación y Pedagogía. Cada una de estas investigaciones configura hoy las bases para seguir construyendo la historicidad de la pedagogía.

Hoy puedo afirmar que 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.

El balance es muy positivo en cuanto a la producción de los últimos 30 años. Hoy podemos afirmar que se están sentando las bases para ir configurando una posible tradición pedagógica colombiana. Esto lo afirmo al reconocer los trabajos que se produjeron en el marco del Movimiento Pedagógico, la Expedición Pedagógica Nacional, la creación de posgrados, la creación de revistas, los eventos académicos... en fin. Aun en medio de las tensiones y luchas que se dan entre las fuerzas que provienen del Estado, de la academia, del Magisterio, incluso

del sector productivo, la pedagogía se mantiene en pie; es como el ave fénix, siempre en pie de lucha. Hoy puedo afirmar que 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. Cuentan con herramientas históricas, epistemológicas, filosóficas y sociológicas para defender su lugar de saber, como portadores y productores de cultura a través de la pedagogía.

Alberto Martínez Boom*

La escolarización, saber pedagógico, grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, Movimiento Pedagógico, Expedición Pedagógica, facultades de Educación

Comienzo mostrando este libro: *Verdades y mentiras sobre la escuela*, la segunda edición salió el año pasado. A partir de ahí le puedo contar sobre mi obsesión por la escuela. La mayoría de mis libros de una u otra manera tienen que ver con la escuela.

Verdades y mentiras trata del nacimiento de la escuela; de los avatares en los inicios de la escolarización; de la relación de la escuela con los niños pobres, mejor, con la pobreza; la relación de la escuela con el Estado, que sigue siendo una relación muy tensionante; y, por supuesto, de la relación de la escuela con la infancia. La escuela aparece cuando aparece la noción de infancia, o mejor, la noción de infancia aparece cuando aparece la escuela; en ese sentido, la escuela es un acontecimiento novedoso que no ha existido desde antes. Ese es uno de los temas en los que mi trabajo pone acento: estudiar el acontecimiento, que no es la continuación de cosas anteriores, pero tampoco es una batalla, una decisión, un tratado, no, sino algo a partir de lo cual se comienzan a hacer las cosas un poco distinto a como se hacían, y no se vuelven a hacer de esa manera sino de esta. Y la escuela fue eso. Después del surgimiento de la escuela, las formas

* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED (España). Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional en el Doctorado Interinstitucional en Educación de las universidades del Valle, Distrital y Pedagógica Nacional. Sus campos de investigación son políticas educativas, educación comparada, modernización de la educación, escuela pública, saber pedagógico, escolarización e historia del maestro y de la educación en Colombia. Investigador emérito de Colciencias. Miembro fundador y activo del grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Miembro de número de la Academia Colombiana de Pedagogía.

de educación toman esos modos que no permiten echarse para atrás; a partir de ahí se inicia lo que se llama la “escolarización”.

La escolarización ha terminado siendo mi objeto de trabajo. La escolarización implica la escuela, el maestro, su formación y, por supuesto, el currículo. Del currículo hablo en mi libro *Currículo y modernización*. El currículo no es algo que esté desde la Colonia, es algo que aparece fundamentalmente en la década de 1950 ligado a procesos novedosos, cuando la educación pasa a convertirse en una inversión y no en un costo. Entonces, se convoca a que la familia se comprometa con la educación, bueno, y ahí se inician los currículos. Los currículos están muy ligados a los procesos de modernización educativa. La modernización no va a significar única y exclusivamente la introducción de tecnologías modernas en la educación, aunque sí cosas como esta: aumento de la velocidad, es decir, nuevos tiempos para la educación. La educación cambia de tiempo, todo tiene que ser más rápido; nuevos tiempos, entonces los tiempos se alteran en la educación. Esta modificación no es perceptible al común y corriente, por eso nadie la detecta. Esa nueva ruptura solo es posible si uno trabaja en esta dirección, que no es la mejor, sino que es otra.

Mi interés por el tema de la escolarización comenzó hace aproximadamente 40 años. Se inicia con el grupo de historia de las prácticas pedagógicas. Y comenzó de manera extraña, pues mi esposa Stella era profesora de la Universidad Nacional y conocía a Olga Zuluaga de la Universidad de Antioquia; entonces, siendo conocidas, una noche en mi casa se les ocurre a ellas dos hacer un proyecto común. A Olga a partir de Foucault, o mejor de *La arqueología del saber*, que en ese momento (1976-1977) no era conocido por nadie, solo en la Universidad de Antioquia. Allá, un profesor que viene de Francia, Alejandro Alberto Restrepo, comienza a enseñar de Foucault y Olga resulta ser su mejor estudiante. A la única que Alejandro le puso 5,0 fue a Olga. Olga se maceó esa *Arqueología del saber* —¡eso es un ladrillo, *La arqueología* es algo incomprendible!— y nos empezó a enseñar. Esa noche en la casa hicimos una distribución un poco arbitraria. Llamamos a Echeverri, quien en ese entonces era esposo de Olga; llamamos también a Humberto Quiceno, que había trabajado como monitor de Olga. Bueno, y ahí surgió el grupo. Éramos cuatro universidades: la Universidad del Valle, con Humberto Quiceno, la Universidad de Antioquia, con Olga y Alberto Echeverri, la Universidad Nacional, con Stella, y la Universidad Pedagógica

Nacional, conmigo. Entonces, los rectores firmaron el convenio y los decanos apoyaron. Hay que destacar a quien en ese tiempo era decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Graciela Amaya de Ochoa. Graciela apoyó muchísimo el proceso de confluencia de las cuatro universidades. El proyecto lo presentamos al Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) a finales de 1978 y a comienzos 1979, Colciencias lo aprobó con el carácter de programa de investigación. Ahora, Colciencias tampoco entendía muy bien el concepto de práctica pedagógica, porque ahí hay una diferencia importantísima. Y es la siguiente: no era historia de educación.

Yo le preguntaba a Olga, ¿y por qué no historia de la educación? Entonces ella decía: no es historia de la educación en sentido clásico, porque no es la historia únicamente de las políticas educativas; digamos, no es historia de ese manto total, universal que se llama educación que es deseable, ideal etc., sino historia 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.

No es solo un sujeto el que hace esa práctica, sino la participación de otros sujetos a los cuales enseña; pero este es el eje del problema, porque es un sujeto diferenciado, ese maestro, ese que se va a denominar y se denomina maestro, no porque tenga mucho que ver con los maestros anteriores, sino porque no había otra manera o concepto de dónde echar mano. Ese saber pedagógico se va formando en la práctica de la enseñanza, con cartillas, a veces sin ellas, con manuales, sin manuales etc., todas esas cosas lo van configurando. Por lo tanto, no es un objeto dado, es un proceso de objetivación y, por supuesto, en una institución específica que aparece y que es la escuela.

Por una decisión en la cual yo no participo, porque además no tenía ni idea de eso a mí me correspondió la Colonia y yo la acepté, no tenía más que hacer. La distribución era: la Pedagógica con la Colonia, el siglo XX le toca a Quiceno, del Valle, Stella toma a los jesuitas y la de Antioquia el siglo XIX, pues Olga ya venía trabajando con el siglo XIX. Incluso, recién había publicado su último libro, que era *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Un libro anterior de Olga, que fue muy importante y que Stella comenzó a enseñar en la universidad, se llama *Filosofía y pedagogía*, en el que Olga empieza a preguntarse desde esta perspectiva de la minucia, del detalle. Desde esta perspectiva arqueológica, ella hace un estudio, no de los conocimientos ya constituidos, sino del proceso de constitución de los conocimientos, o sea del saber. Olga se inventa, a partir de la arqueología del saber, unos modos de proceder, unos procedimientos metodológicos.

Ese proyecto se denominó “Los Jesuitas Como Maestros”. A Colciencias se presentó como un macroproyecto de investigación con cuatro subproyectos. Las primeras publicaciones salen siempre identificando las cuatro universidades y las personas que estaban dirigiendo la sección de educación de Colciencias, porque en ese tiempo había una sección muy importante de educación en Colciencias. Aquí habría que plantear que las transformaciones de Colciencias han sido en detrimento de la investigación social en este país.

Colciencias aprobó el proyecto en su conjunto y lo denominó programa de investigación. Ellos entendían parcialmente la idea del proyecto y tuvimos que reunirnos muchas veces con quienes coordinaban y dirigían la parte de educación. No era que yo, en mi caso particular, tuviera claras muchas cosas de las que habíamos escrito, porque todas pasaban por la mano de Olga. Visto así, era también un proceso que estaba constituyendo al sujeto investigador; es decir, el sujeto de la investigación se forma con el objeto, eso no es algo dado. Hay ahí una primera interrogación importante por la posición epistemológica, porque esto no parte de la epistemología como tal, sino que constituye una manera distinta de comprender el problema. Una comprensión distinta, no es que esta sea la mejor comprensión, es otra manera de entender el problema. Es muy importante subrayar que no sabíamos qué íbamos a encontrar; mejor dicho, les cuento la parte mía.

Yo primero voy a la biblioteca y luego al archivo Histórico Nacional, que funcionaba encima de la Televisora Nacional cuando quedaba en la 24, y andaba buscando la escuela. Los primeros libros que me leí eran sobre escuela en la Colonia, pero esa escuela estaba conectada con Grecia, la Edad Media, era como una continuación. Y yo decía: “¿Aquí qué hay que hacer? ¿Qué era lo específico de Colombia en la escuela? ¿Hay una especificidad ahí o es invento occidental?”. Bueno, ingreso al Archivo y me encuentro con unos personajes impresionantes como Juan Fride, que fue un símbolo de la recuperación histórica de este país, y Guillermo Hernández de Alba, quien editó diez tomos de documentos para la historia de la educación en Colombia. A Guillermo yo le indiqué —y eso para mí es un honor— dónde encontrar un plan de escuela que él nunca había encontrado, y nos hicimos no muy amigos, pero sí amigos. Juan Fride no era tan amable, pero de todos modos también había publicado como 20 tomos de documentos de la Colonia y había vivido en Sevilla, España, en el Archivo General de Indias.

Bueno, entonces comienzo a buscar en los documentos, en las fuentes primarias, ya no en los libros, sino en los expedientes del Archivo Histórico de Bogotá. Comienzo a buscar a ver qué encuentro, con la idea de que lo que estaba buscando era a la escuela y al maestro ya constituidos, y resulta que no los encuentro así, no los encuentro constituidos. Entonces, no me casa, comienza un poco la contradicción, a torcerle el pescuezo a los documentos para que hablen de una cosa que yo estoy buscando. Esa manera de investigar es bastante aventurera, pero también es un debate permanente entre el sujeto que hace ese trabajo y el trabajo mismo. Por supuesto, ahí hay muchos momentos de vacilación: “¿Sigo con esto o no?” o “¿narro esto que ya está narrado?”, porque también lo hice.

Las reuniones que hacíamos cada tres meses en Cali, Medellín o Bogotá, y nos servían mucho para ir contando qué estábamos encontrando. Me acuerdo que la insistencia de Olga era en las fuentes primarias y ahí comenzamos a trabajar esa relación, esa diferencia entre fuente primaria y fuente secundaria. Una cosa muy, muy importante que nos enseñó Olga a todos fue la manera de leer, nos enseñó a leer de otro modo. En Occidente se lee en diagonal, Olga nos enseñó a leer en vertical y horizontal rompiendo el texto; además, nos indicaba que, dependiendo del tipo de documentación que cada una de las universidades trabajaba, deberíamos contribuir a mirar su importancia y aportar a una manera particular de leer ese tipo de documentos.

Pongo el caso: un expediente de tipo colonial del siglo XVIII no se puede comparar con un libro del siglo XX, la lectura no es la misma. Entonces, un investigador, mientras ordena archivos, piensa: “Hay unas cosas que se me vienen a la cabeza y otras que se me olvidan”, “voy a colocar lo siguiente a propósito de eso” o “este trabajo se basa en el archivo, no en las fuentes secundarias”. O sea, sin referencias claras surgen sorpresas; claro que estas sorpresas te pueden matar, porque no hay casi nada definido. Entonces, se trataba de cortar los textos, como descuartizar una gallina, en las partes que estaban constituidos.

A los dos años, pasamos a un segundo proyecto, que fue la constitución del archivo; fue muy importante, porque no se puede hacer arqueología sin archivo. Y el archivo no era algo que estaba dado, no es la documentación que existe en los archivos, es el archivo de los enunciados de una época a propósito de una práctica específica, entonces era doblemente difícil. No era meter cualquier documento que hubiese en los archivos, sino un proceso, además, de diferenciación y clasificación sin jerarquizar. Valía lo mismo un decreto que un apunte del maestro, porque lo que estábamos mirando eran las prácticas. Un poco como lo que después va a decir un filósofo que analiza a Foucault, que esta manera de proceder trabaja no solo con los hechos, sino con los desechos, con lo que desechan los historiadores porque no lo consideran importante. Muchos historiadores van al archivo tangencialmente, solo a buscar lo que quieren encontrar.

Se alcanzaron a recopilar 20 000 documentos y a meterlos en una base de datos. Fuimos los primeros que comenzaron a trabajar la idea de base de datos, estamos hablando de 1979; me acuerdo que esta oficina que tenemos aquí era solo para el computador. El primero que tuvo computador en esta universidad fui yo, porque, además, tenía el manejo del archivo, entonces teníamos una digitadora.

El archivo incorporó a un grupo de gente, que no eran solo los que estábamos trabajando ahí. Para decirlo de otra manera: devinimos en historiadores y arqueólogos en la búsqueda de los estratos; estratos en el sentido del suelo de saber, sobre el cual se asientan muchas cosas. Devinimos también en investigadores, indagadores, sospechosos, sospechosas de casi todo. Acompañados con lecturas de Nietzsche, de Marx, varios venían leyendo también a Freud; muchos habían pasado por el psicoanálisis o estaban en él, entonces, también estaba Freud ahí. Estaban los tres grandes maestros de la sospecha. Así, lo que se encuentra es muy distinto. Los historiadores de la educación pasan por los

documentos, yo también paso por los mismos documentos; sin embargo, la particularidad es que yo encuentro treinta y pico planes de escuela entre Venezuela y Colombia; no incluí los del Ecuador, porque muy poco trabajé allá.

Entonces planteo lo siguiente: es con esos planes que surge la escuela; una escuela distinta de las enseñanzas anteriores, una escuela que no se parece a la educación hogareña, una escuela que no se parece a la enseñanza de la doctrina, una escuela que no se parece a las escuelas parroquiales: una escuela que va a integrar todas esas formas y que se propone como pública. Y un sujeto maestro que no es el preceptor particular, que no es el cura doctrinero, sino que es un sujeto distinto, público, que además tenía que presentar planas para demostrar que sabía escribir, tenía que presentar escritos con los cuales se sometía a exámenes para demostrar que sabía la religión. Por ejemplo, a unos les preguntaban en Cartago, en 1805: “¿Qué es la escuela?”. “Es el principio de la religión”, contestaban.

Miren ahí esas ligaciones tan extrañas. Esa manera de hacer historia es bastante peculiar, por lo menos implica y pone en escena otros modos de pensar el problema. Esa manera de investigar empezó a influir en otros espacios. En las universidades, con cursos y seminarios. Comenzamos a hacer una crítica a las facultades de Educación con este planteamiento: las facultades de Educación son las instituciones que comienzan a desarraigar al maestro. Estamos hablando de los años 1979, 1980 y 1981, previo al Movimiento Pedagógico.

Ahí viene el vínculo fundamental. El grupo se expande con el Movimiento Pedagógico, porque ahí se encuentra una reflexión que tiene como centro el análisis de la historicidad de los maestros con los maestros de carne y hueso de este país, que además están diciendo: “Mire, a nosotros no nos reconocen en la historia”, y esta historia los mete en la historia. ¿Ven la diferencia, esa tan importante? Los mete en la historia, porque son parte del famoso triángulo de sujeto,

Comenzamos a hacer una crítica a las facultades de Educación con este planteamiento: las facultades de Educación son las instituciones que comienzan a desarraigar al maestro. Estamos hablando de los años 1979, 1980 y 1981, previo al Movimiento Pedagógico.

o sea maestro, institución, o sea escuela, y saber pedagógico o el discurso sobre la educación.

Los mete en la historia, y no solo porque las otras historias los habían sacado, porque como no eran ministros, no eran presidentes, no eran legisladores, no eran grandes acontecimientos, grandes hechos... entonces hay una repercusión política importantísima. Comenzamos a plantear esa presencia del maestro en la historia y los grupos de maestros de Ubaté, de Manizales, comienzan a preguntarse también, independientemente o en relación con eso: “¿Cómo enseñamos?”, “¿por qué enseñamos?”, “¿para qué enseñamos?”, “¿cómo planteamos la cosa de enseñar de otro modo?” Incluso, esos maestros comienzan a interrogarnos a nosotros, nos piden cita, van y nos visitan. Me acuerdo de que los maestros de Ubaté me entrevistaron dos veces. Después de la entrevista y de que pasara “el examen”, me llevaron a presentarme con el grupo grande de maestros. Eran cuidadosos, pero tenían la razón, porque la investigación nunca había mirado a los maestros.

Entonces comienza una confluencia y hay un primer entronque político con el problema. El Movimiento Pedagógico no es que surja por el grupo, más bien, el Movimiento Pedagógico impulsa al grupo, aun cuando el grupo en su conjunto le da una fuerza importante al movimiento. De hecho, yo participé como miembro del primer Centro de Estudio e Investigación Docente (CEID) nacional y de la revista que creamos. ¿Cuándo los maestros habían tenido revista? Las que había habido antes las tenía el Ministerio o algunas universidades, algunas facultades de Educación, pero nunca los maestros con revista propia: la revista *Educación y Cultura*, y otras como la *Revista Colombiana de Educación*, que nace en el Centro de Investigaciones de la Pedagógica; entre otras cosas, fui uno de los que participó en la creación de esa revista.

La revista *Educación y Cultura* de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode) tiene unas relaciones bastante raras y combinadas con la *Revista Colombiana de Educación*, porque muchos de la *Revista Colombiana de Educación* escriben en *Educación y Cultura*. La *Revista* se planteó para maestros e intelectuales o investigadores, por así decirlo, lo que comenzó a plantear el Movimiento Pedagógico fue que el maestro era también un intelectual.

Yo me metí de lleno en el Movimiento Pedagógico, estaba en el CEID nacional, en la dirección del Movimiento Pedagógico y en el consejo editorial de la

revista *Educación y Cultura*; además, en todos los eventos, seminarios y congresos que se realizaron a partir de ahí, o sea, eso modifica mi vida radicalmente.

Fecode era dirigida por grupos políticos. En un momento, estuvo en la dirección de Fecode gente del Partido Liberal y del Partido Conservador, pero a partir de la década de 1980, el comité ejecutivo ese vuelve casi que potestativo de los distintos grupos de izquierda. Entonces, hay unos sectores ahí, entre otros Abel Rodríguez y grupos de maestros, que se configuran como el círculo pedagógico de Bogotá de la Asociación Distrital de Educadores (ADE), de los maestros del Distrito. También comenzó a surgir un grupo que se llamaba Nueva Escuela, cuyos integrantes estaban vinculados al sindicato y no estaban satisfechos con la posición del maestro como un simple trabajador del Estado. Los maestros somos trabajadores del Estado sí, pero también nos diferenciamos de los trabajadores del Estado, porque nuestro trabajo es distinto, es un trabajo más cultural, más con el discurso; bueno, eso lo agregaría yo ahora. Entonces, digamos que comienza esa interrogación con respecto al papel del maestro.

Sobre la concepción tradicional de lo que era hacer política irrumpe también un pensamiento nuevo, Foucault es uno de los fundadores. El poder se encuentra en relaciones minúsculas, *Microfísica del poder* es un texto de Foucault que muestra que, entre el marido y la mujer, entre el padre y la familia, entre el maestro y los alumnos hay unas relaciones ahí muy puntuales de poder no referidas solamente al Estado; por lo tanto, las luchas no son solo las tradicionales, sino que hay luchas puntuales, transitorias, para poder vivir.

Los debates que se daban al interior del comité ejecutivo de Fecode se comenzaron a abrir a la discusión de investigadores e intelectuales, y eso a muchos les disgustó profundamente. Por ejemplo, a José Fernando Campo, porque decía que nosotros éramos unos aparecidos. Me acuerdo que una vez, en un congreso de Fecode en Villeta, José Fernando me dijo que yo era un aparecido, entonces Felipe Rojas le contestó: “Pues siquiera, porque en este país con tanto desaparecido...”.

Había varios grupos, varias instituciones que participaron en el Movimiento Pedagógico. Empieza a surgir ese movimiento de las organizaciones no gubernamentales (ONG). Una era Dimensión Educativa, otra institución que participó, muy importante, fue el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep). El Cinep prestó su edificio para que hiciéramos congresos, reuniones impor-

tantísimas; ahí se vinculó Marco Raúl Mejía, por ejemplo. Estaba también Foro Nacional por Colombia, que financió la primera edición del libro mío *Currículo y modernización*, también el proyecto de investigación, cuando ya Colciencias solo lo financiaba parcialmente.

Cuando me invitaban a las reuniones o a los congresos mis referencias eran de la Colonia, ¿pero a los maestros qué les importaba que la escuela hubiera surgido en el siglo XVIII? Después comencé a encontrar que ¡claro, es su institución de ahora!, y a mostrarles quiénes eran ellos. Yo me encuentro en los archivos con un personaje importantísimo, Joseph de Torres. Joseph de Torres es un maestro de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX que comienza a reclamar “un socorro de limosna”. Me lo encuentro en los archivos de aquí de Bogotá y de Colombia, sobre todo, en el Archivo Histórico de Bogotá, pidiendo que le aumenten el sueldo, pidiendo un socorro de limosna, exponiendo las condiciones precarias en las que vive. Es uno de los primeros maestros públicos, porque esa escuela ya no pertenecía a los jesuitas, ahora estaba en manos de la Junta de Temporalidades, una junta formada por el virreinato para que manejara las temporalidades de los jesuitas. Las juntas se constituyeron en las instituciones que empezaron a direccionar esa cosa que comenzó a declararse por parte de la Corona española como objeto público. Es decir, la educación era una cosa en la cual no debían meterse solo los curas y la familia, sino que era un asunto del Estado, ¡claro!, un objeto público. Ahora, no necesariamente para financiarlo, pero sí para controlarlo, para dirigirlo, para escoger quiénes eran los maestros.

Entonces, me encuentro con este personaje, Joseph de Torres, y cuando voy a España trabajo un año en el Archivo General de Indias buscando documentos. La Universidad Pedagógica, que ha sido mi institución y centro de investigaciones, me financió un año y pico para buscar documentos en los archivos españoles, esto fue en 1985, 1986, y me traje una cantidad de documentos. Allá fui con Stella, mi esposa; ella se fue a buscar los documentos de la Colonia de los jesuitas, porque estaba trabajando con ellos.

Cuando vuelvo, veo al Movimiento Pedagógico potenciado. Yo entro directamente a participar en la organización del primer Congreso Pedagógico en 1987. Pero, además, ya venía con esta noción de cómo había surgido el maestro. Quiero destacar y subrayar esta cuestión: el maestro surge, el maestro no es la evolución de unos sujetos anteriores, es la aparición de una subjetividad nueva,

y surge en condiciones precarias, surge ligado a este personaje Joseph de Torres. Lo encuentro en España en el Archivo General de Indias; lo había dejado aquí, luego apareció allá de una forma muy particular, que es la siguiente: me lo encuentro en unos documentos que se llamaron “documentos pendientes en la mesa del rey”; todavía en el 1985 estaba pendiente.

El Archivo General de Indias fue constituido por Carlos III en 1785, o sea que yo llegué dos siglos después de su constitución. En ese momento estaban comenzando a microfilmear todos los documentos del archivo, pero como era una millonada, hay que decir lo siguiente: el archivo era la ventana al mundo, desde el siglo XV hasta el XIX, allá iban todos los investigadores del planeta, sobre todo, los buscadores de tesoros; yo sabía del San José desde 1985, ese que encontraron ahora.

Me voy a desviar un poquito, pero tiene que ver con esta historia. Yo le regalo a mi mujer un legajo de los problemas que había en un convento en Popayán, en donde una casa de curas tuvo relación con un convento de monjas: crearon un túnel —no como el del Chapo— con el que se pasaban por debajo, y ahí resultó un grupo de monjas embarazadas.

Además, me encuentro con chismes en el Archivo General de Indias; lo que encuentro son chismes de pobres, entonces yo pensaba: “Esto no es escuela, esto no es educación”. Me tocaba desecharlos, hasta que encontré que era un hecho fundamental, que por ahí pasaba toda esta historia.

Vuelvo otra vez al Movimiento Pedagógico.

El Movimiento Pedagógico le da voz al maestro y lo coloca en el papel de un trabajador de la cultura, precario y toda esta cosa, pero que es portador del saber pedagógico. Entre otras cosas, porque el concepto de *saber* nos permite diferenciar; el saber no es la ciencia, el saber es el conjunto de objetos de los cuales apenas se sabe algo y que no son necesariamente objetos científicos. Entonces, ese es también un papel muy importante del maestro.

El Movimiento Pedagógico afectó muchos lugares y condiciones, sirvió para impulsar la Ley General de Educación y para la aparición de lo que después

**El maestro surge,
el maestro no es la
evolución de unos
sujetos anteriores,
es la aparición de
una subjetividad
nueva, y surge
en condiciones
precarias.**

Los municipios recibían a los maestros expedicionarios, a los maestros viajeros, y en muchos de ellos salían el alcalde, la banda del pueblo y toda esta cosa, y los colegios a desfilar; eso, por supuesto, afectó a la sociedad. La sociedad empezó a pensar al maestro de otro modo y también al Estado, pero sobre todo, y fundamentalmente, a los maestros mismos.

se denominó la Expedición Pedagógica. Y la Expedición Pedagógica sí que tocó muchas fibras de este país, porque los maestros expedicionarios, los grupos de maestros expedicionarios que se constituyeron en casi todo el país, viajaban a las escuelas y a los municipios. Los municipios recibían a los maestros expedicionarios, a los maestros viajeros, y en muchos de ellos salían el alcalde, la banda del pueblo y toda esta cosa, y los colegios a desfilar; eso, por supuesto, afectó a la sociedad. 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 fotocopias de *Educación y Cultura*. La revista *Educación y Cultura* circu-

lababa por esas facultades de una manera impresionante; ahí comenzaron a conocerse mis textos, por ejemplo. Entonces, el Movimiento Pedagógico es el que me saca a la luz pública.

Claro, hay un declive que comienza como en 1990 o 1991. Es el momento en el cual surge la Expedición Pedagógica. La Expedición Pedagógica fue la movilización inicial cuando se construyó el primer Plan Decenal de Educación. Estaba de ministra de Educación María Emma Mejía.

Me acuerdo las discusiones en el hotel que queda frente a la Biblioteca Nacional. Bueno, ahí se incluyó lo de la Expedición Pedagógica.

Mire, no era pensable que Abel Rodríguez de presidente del sindicato pasara, un tiempo después, a ser viceministro de Educación. Esas son afectaciones prácticas, concretas y específicas. Las facultades de Educación empezaron a removerse, no teníamos tiempo, hicimos una vuelta a Colombia, pedagógica.

Entonces, 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. No estaba en las facultades de Educación, porque en ellas estaban las ciencias de la educación, no la pedagogía, ni la práctica pedagógica, ni el saber pedagógico, ni estas discusiones. 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 de un nuevo tipo. Ahí aparece, por ejemplo, la investigación que presentamos con Carlos Noguera y Orlando Castro para la construcción del currículo, para estudiar el currículo, ¿cuándo había surgido el currículo en Colombia? Ese proyecto se lo presentamos a Colciencias y lo apoyó. Pero también es apoyado de manera radical por el Foro Nacional por Colombia, porque entonces no son solo el Cinep, el Foro y Dimensión Educativa, son muchas otras instituciones, y comienzan a realizar congresos y todavía los hacen.

Alberto Echeverri, un poquito antes de los noventa, comandó en la Gobernación de Antioquia, en la Secretaría de Educación, el programa de la reforma de las normales. No son casualidades, hay muchas cosas en concreto y en particular, digamos, de afectación del grupo. La creación del Doctorado en Educación, el primero que hubo en el país, ahí el grupo participó de manera decidida, las ideas surgieron ahí. Entre otras cosas, algunos del grupo estudiaron ese Doctorado en Educación, por ejemplo, Echeverri.

El Movimiento Pedagógico ayudó a que el trabajo del grupo impactara mucho. Mire, por ejemplo, a Antanas Mockus. Yo estaba con él en el CEID nacional y en el consejo editorial de la revista *Educación y Cultura*. También estaba todo el grupo Federici: Carlos Augusto, Charum, José Granés, Clemencia, toda esa gente.

La perspectiva era pensar, desde un punto de vista filosófico, las prácticas pedagógicas; digamos, pensar la educación desde una perspectiva distinta, desde los planteamientos filosóficos de Foucault y Nietzsche, por un lado, y de

La pedagogía empezó a entrar a las facultades de Educación y eso era paradójico, porque no estaba. No estaba en las facultades de Educación, porque en ellas estaban las ciencias de la educación, no la pedagogía, ni la práctica pedagógica, ni el saber pedagógico.

Habermas, la teoría crítica, etc., por el otro. Entonces empieza la discusión. Ese momento de confluencia es el momento más lúcido, creo yo, de la educación en Colombia en el siglo XX.

No sé si ha habido otro... ¡ah!, tal vez en la época de la Escuela Nueva, en la década de 1930, por ahí después de la creación del Gimnasio Moderno. Son momentos, como un resurgir de la pedagogía.

El proyecto de investigación que presenté ahora, que se publicó como *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*, era para estudiar la tecnología educativa y el diseño instruccional, que se comenzaron a impulsar desde finales de la década de 1970 con Pilar Santa María.

Porque mire el proceso que se dio con esta cosa de la educación. A Colombia habían venido tres misiones: la primera Misión Alemana, que vino a finales del XIX; la segunda Misión Alemana que vino en la segunda década del XX, con Decroly y toda esta gente; y la tercera Misión Alemana, que vino en el sesenta y pico para impulsar esto que yo voy a trabajar como currículo. La Misión Pedagógica Alemana se articula básicamente en la creación de las guías. Ahí comenzó un trabajo sistemático de sospechas sobre el maestro, sobre lo que él trabaja. Se piensa: "Eso no lo podemos dejar en manos del maestro, tenemos que intervenirlo", y lo intervienen a través de la elaboración de unas guías con las cuales el maestro debe enseñar.

Esas guías están muy pegadas a toda esa cosa del diseño instruccional y de la tecnología educativa. Y lo que descubrimos en el trabajo de investigación es que la tecnología instruccional que se instala en Colombia está muy pegada, básicamente, a dos procesos de expansión: los procesos que fueron realizados por la Acción Cultural Popular (ACPO) y por el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena). Las experiencias en el Sena y la ACPO son las que ingresan después a la escuela bajo el modelo de la tecnología instruccional, es decir, convertir la enseñanza en la instrucción de algo que se puede tecnologizar.

El Movimiento Pedagógico configura momentos de resistencia importantísimos a esta manera de concebir al maestro, que es mucho más estrecha, porque ya no es un trabajador del Estado, sino un sujeto al cual se le dice cómo debe hacer las cosas, ahí sí el asunto es más difícil.

Hubo muchas resistencias que fueron discusiones de grupos de investigación. Ahí hay una confluencia importante con el Movimiento Pedagógico. A partir de

ahí, empezó a surgir el Grupo Federici, porque ellos comenzaron a criticar a la tecnología educativa. El libro que ellos escriben salió cuando nosotros estábamos haciendo el trabajo de investigación sobre currículo y modernización.

A partir de mi trabajo sobre la Colonia, la periodización que yo puedo hacer hoy es distinta. La historia de la educación sería, para mí, la historia de la escolarización. Este es el cambio más importante: el cambio de la historia de la educación a la historia de las prácticas; no solo de las prácticas pedagógicas, sino la historia de la escolarización como una forma específica de relación de estas prácticas con otras: políticas, económicas, etc. La historia de la escolarización despeja y muestra la educación como descarnada, más en concreto, sin mantos, más inmanente, múltiple, singular.

Es que la educación es el resultado de muchas prácticas. Los movimientos tienen flujos y reflujos. Yo creo que hoy hay una vuelta atrás de muchas cosas. Ahora hay una andanada muy impresionante, por ejemplo, del aprendizaje, de todas las cosas cognitivas y metodológicas, de eso que es difícil desprenderse.

Es a finales de la década de 1950 cuando la educación comienza a pensarse como recurso humano, como capital humano, que interviene en la producción de una manera decisiva; o sea que no es solo capital y trabajo, también interviene conocimientos. Hay una primera onda que se traduce en lo que se denominó la *economía de la educación*, que va a ser una de las ciencias de la educación que se trabaje en las facultades.

Creo que ahora hay un resurgir de la idea de la educación como una inversión. Es un concepto que estoy poniendo en discusión: *educapital*. Hablo de cómo se convirtió la relación de la ganancia con el capital humano, cómo eso se vuelve un proceso de capitalización, que ya no es simplemente que la educación sea una mercancía o un negocio, sino que ahora pasa a una escala distinta y el educapital es algo que hay que pensar. Y hay que pensarlo en términos de cómo el aprendizaje hoy desplaza a las otras cosas.

En las nuevas facultades de Educación habría que empezar a proponer este tipo de discusiones, no para convencer ni nada, sino para plantear esto como problema. Estos son los problemas que nos corresponde plantear hoy día. En ese sentido, ha habido un declive de la pregunta por los maestros: ya no son los maestros lo que interesa, a no ser que sea la concepción de maestro que contiene el documento de Compartir, que es otra concepción, porque es otro héroe.

Jesús Alberto Echeverri*

**Las normales, Movimiento Pedagógico, grupo Historia
de la Práctica Pedagógica en Colombia, Cooperativa
Editorial Magisterio, formación docente**

Realmente hoy defiendo la escuela, pero la vida me coloca en las filas de los enemigos de la escuela porque pasó una cosa muy grave. Yo entré a la escuela a los cinco años en Manzanares, Caldas. Las hermanas terciarias capuchinas eran las directoras. Mi tía y mi abuela ya me habían enseñado a leer, yo leía ya perfecto. Leía la revista *Selecciones, Redalyc*, todas las cosas de la guerra; también sumaba, multiplicaba, todo muy bien. Pero cuando llegué a la escuela, todo se me cortó, se me olvidó todo: sumar, restar, multiplicar, dividir, leer, escribir. Todo.

Eso fue una cosa terrible, un golpe impresionante, porque entré a los cinco años y no me vine a recuperar sino casi hasta los diez. Yo no podía concebir que tuviera que estar sentado en un pupitre todo el día. Nosotros andábamos en los ríos todo el tiempo, a mí me enseñaron a contar con los limonares. Me enseñaron a leer en la revista *Selecciones* —con esa me enseñó la tía a leer—, yo la leí con la Segunda Guerra Mundial, con todos esos señores y me aprendí de memoria todo eso. Entonces, cuando yo llego y me dicen que tengo que aprender por letras, a mí el mundo se me borró.

A mí me habían criado entre Fresno, Tolima, y Manzanares, Caldas, y Honda y Líbano. Mi vida fluctuó entre la cultura de río y la del páramo, eso fue un desastre.

* Doctor en educación, psicopedagogo, filósofo e historiador. Profesor en ejercicio de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, miembro cofundador y actual coordinador del grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia y fundador de la revista *Educación y Pedagogía* de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Ha recibido reconocimientos como el Premio Nacional de Educación Francisca Radke en la categoría Exaltación a una vida y obra, “Maestro de Maestros”, en la Universidad Pontificia Bolivariana y “Mención de Reconocimiento” en la Universidad de Antioquia.

Aquí en Medellín volví a la escuela, después nos quemaron la casa y tuvimos que salir. Llegamos aquí y en ese tiempo los Echeverri eran muy amables: había camisas y zapatos para todos, y donde comía uno, comían diez. No es como ahora, que mandan a la gente para donde los de derechos humanos.

No me alcancé a recuperar sino hasta cuatro años después de haber llegado a Medellín. Ahí es donde se sintió ya el efecto de la pedagogía. Un maestro de Manizales, don Ernesto Muñoz, un hombre extraordinario, me trajo a la realidad formal de los símbolos de la academia. Ahí ya volví a meterme en el mundo de la vida. Tuve tan excelentes maestros... Después de don Ernesto, tuve un maestro de quinto elemental, don Abilio, que era excelente.

Hubo maestros así, algunos paradójicos, otros muy inteligentes y otros magníficos. Hasta cuarto de bachillerato tuve maestros excelentes y en el Salesiano directores espirituales muy buenos, unos hombres hechos realmente para la formación de los jóvenes. A mí me fue muy bien con ellos. Lo que pasa es que en cuarto de bachillerato ya me expulsaron, porque yo me había vuelto nadaísta y empecé a hablar mal del Sagrado Corazón. De resto, debo reconocer que, por ejemplo, en cuarto elemental, el padre Toro, que era un hombre que daba Química, Física y Matemáticas, muy inteligente, me regaló *Las cartas provinciales* de Pascal, que todavía las conservo en mi biblioteca. Eso fue una cosa definitiva en mi vida, para mi amor por la filosofía y para ver ese conflicto que Pascal vivió entre el ateísmo y la religión.

Había verdaderos maestros, por encima de todo. Maestros que en una palabra abarcaban toda la vida de uno, pues cuando uno no hacía bien un problema de matemáticas, lo llamaban en el recreo y conversaban con uno, le decían: “¿Qué le pasa?”. Si necesitaban hablar más con uno, lo llamaban al final de todas las clases. Entonces, eran hombres hechos para el diálogo y con un profundo amor por la infancia, pues yo en cuarto elemental tenía ocho años.

También me encontré con el padre Vélez, que después sería el fundador de la Ciudad Don Bosco. A mí me marcó una cosa del hombre, pues con él vi la primera grabadora que vi en mi vida y me decía que yo tenía voz de locutor, eso me encantó. También, mi temperamento místico se fue estimulando, lo que me llevaría después a buscar mi vida en el yoga. Nos hacían morir con los ejercicios de Don Bosco y eso me encantaba. Entonces, la cosa mística también se

fomentó y por primera vez pude leer los poemas de un poeta que me regaló mi papá. Mi papá fue un hombre muy culto, que tenía una gran biblioteca, sabía latín, pero todas sus apuestas las tenía en el estanco. Mi papá leía a un poeta irlandés hermosísimo, Albert Holdman, y me lo hacía aprender de memoria o si no, no me daba la plata del *algo*. En el tiempo en que empecé a aburrirme, me paraba en los pupitres y me ponía a recitar a Albert Holdman. Entonces ya los padres empezaron a ver que este hombre estaba en un camino muy fregado. El primer poeta que yo leí fue Albert Holdman y el primer filósofo fue Pascal.

Terminé la secundaria en el colegio más malo de Medellín, el Colegio Cervantes, pero conocí gente excepcional. Teníamos de profesor de Educación Física, un paracaidista del ejército. El tipo nos contaba muchas historias de la guerra de Corea, en la que había estado. Por primera, vez oí la palabra “marxismo”, porque yo había leído los cuentos de Sartre, todo lo de los nadaístas. Antes de haber ido al Cervantes, fui al Liceo Antioqueño y allá conocí la poesía de Allen Ginsberg y un periódico muy lindo que tenían los estudiantes de grados superiores, al que le pusieron como el poema: “Aullido”.

En el Liceo Antioqueño estaba la mejor intelectualidad que había en Medellín, fue un error que la universidad después acabara con eso. Pero era excepcional, estaba uno de los fundadores de Cine Colombia, estaban matemáticos destacados. Yo me acuerdo de que mi profesor de Filosofía, el profesor Octavio Ospina, nos hacía leer a los neoescolásticos. Era un hombre excepcional, él era católico, pero leía a los neoescolásticos y nos traducía del francés, y eso era una cosa maravillosa; entonces, fue un hombre que nos abrió el panorama. Pero ahí nos cogieron quemando buses y nos sacaron del Liceo por falta de ética liceísta.

De ahí salimos para otro colegio, que se llamaba Liceo Concejo de Medellín —así se llama todavía—, y de ahí también salimos rapidísimo, porque chocamos mucho con un hermano cristiano muy aburridor que había ahí. Nos la pasábamos leyendo literatura y cosas de esas. Yo siempre supe que iba a ser maestro, fui el mejor estudiante de los salesianos de cuarto elemental a cuarto de bachillerato. Me dediqué a dar clases de álgebra y de todo, y enseñar a los otros me llenaba de felicidad. Entonces, yo ya sabía que iba a ser maestro, además, porque esa práctica de enseñarle a los compañeros me subyugó. También había algo esencial: para ser buen maestro uno tiene que tener buenos maestros y yo

los había tenido; no los tuve en la primera etapa, los tuve en la segunda, pero fue avasallante, fueron maestros extraordinarios.

En el bachillerato del Liceo Antioqueño, a pesar de ser muy estrictos, los maestros eran excelentes; por ejemplo, a Jacques Maritain, que era quien nos traducía Octavio Ospina, fue una berraquera haberlo leído en sus traducciones. No nos ponía a estudiar en manuales ni nada de eso. Entonces, haber tenido maestros como Octavio Ospina, a pesar de que me haya expulsado, fue una enseñanza.

Cuando ya entro a la universidad, yo entro a una Universidad de Antioquia muy distinta a la que hay ahora, que es una empresa. Yo llego a una universidad democrática y revolucionaria. El primer día, entro con la profesora Olga Lucía Zuluaga, ella era muy juiciosa. Yo también, pero un estudiante ahí mismo me codea, era un amigo que había conocido en el Cervantes y me dice: “Qué cuento de estudiar Alberto, vení, vení y deja que ella vaya a estudiar, venite para el Camilo Torres”. En el Camilo Torres había un debate entre Estanislao Zuleta, Mario Laserna y Nicolás Buenaventura sobre un libro de Lenin que se llamaba *Materialismo y Empiriocriticismo*.

Bueno, Zuleta era muy inteligente y no fue tan dura la paliza, él no era un marxista dogmático; pero a Nicolás, a pesar de ser un hombre tan culto —leía y hablaba ruso—, ese Mario Laserna le dio paliza, a todo el mundo; un hombre muy inteligente amigo personal de Einstein y de Jean Piaget, y fundador de los Andes. La diferencia con la gente de ahora es que a él la izquierda lo respetó, nadie lo silbó. Una semana entera discutiendo, cuatro días de debate, la gente vio su superioridad y eran todos tipos trotskistas, maoístas. Al tipo lo aplaudieron y salió tranquilo.

Me doy cuenta que en esa época aprendía uno mucho más por fuera que en los salones, a pesar de que estábamos en Estudios Generales. A mí me tocó ver cuatro cursos de Matemáticas, de Biología, de Antropología General; entonces, cuando llego a estudiar Educación, ya había pasado por una cantidad de cosas que para mí fueron extraordinarias.

Entonces llego a la facultad, que estaba en manos de la tecnología educativa, pero yo me voy contra la tecnología educativa de una manera muy fuerte. Los grupos en ese tiempo éramos muy beligerantes. Lo que a mí me toca es una etapa que entra buscando ser una alternativa muy dogmática a la tecnología

educativa, así entraron tendencias psicoanalíticas. Por ejemplo, en la universidad no se conocía el pensamiento de Lévi-Strauss, un tipo que fue difundido ampliamente entre los antropólogos. También fue difundido el pensamiento de alguien que fue muy importante: Antonio Gramsci.

Ahora yo voy a tener grandes maestros, el primero de ellos es el profesor Julio Puig, catalán, pero que toda la vida estudió en París. En la guerra civil española le habían volado una pata. Me enseña a Durkheim, nos pone a leer a Durkheim fuertemente y después nos enseña a Althusser. Fue la primera forma de sistematicidad que me sacó del dogmatismo que había en el seno de la extrema izquierda. Después, el otro hombre que termina de sacarme de ahí fue Estanislao Zuleta: nos abrió a Freud, a los seminarios del *Capital*, a Kafka, Tolstói. Cuando yo era militante de izquierda, en los sindicatos de la Compañía Colombiana de Tejidos (Coltejer) conocí a Estanislao dando seminarios a los obreros, a las tres de la mañana, sobre Kafka y sobre Tolstói. Lo que hacía Estanislao era fundar periódicos y dar seminarios en los sindicatos, allá lo conozco y luego lo vuelvo a ver en la universidad. Eso fue en los ochenta.

El tipo nos daba una gran lección de cosmopolitismo, porque el tipo no se encerraba en casillas, no tenía partidos para defenderse, sino que era un gran ideólogo. Los trotskistas traían gente muy inteligente, economistas de todo el mundo. A mí me parece que fue una época de luces entre muchas luchas. A esta universidad llega gente muy importante, interesante: llegan psicoanalistas de Bogotá y llegan sociólogos como Alfredo Molano —él fue profesor mío de Epistemología—; también llegan gringos. Ahora, lo que pasa es que creo que hubo un extremo izquierdismo muy fuerte que llevó hasta quemar el bloque administrativo de la universidad, que fue una exageración, y que era como muy difícil de controlar.

Ya vinculado a la universidad, ¿pues qué tenía yo para ser maestro de maestros? Es que yo tenía la memoria de magníficos maestros que me habían enseñado —empezando por don Ernesto Muñoz y terminando con Estanislao— y de un señor que se llamó Alejandro Alberto Restrepo, un foucaultiano lucidísimo y partidario de los franceses. Entonces, cuando yo entro, estoy lleno de maestros por todas partes.

Cuando llego a ser maestro aquí a la universidad, lo primero que se me ocurre es que es muy importante escuchar a las maestras, yo entiendo eso: son maestras de naguas, de tacones cuadrados, pero de una experiencia inmensa. Es decir,

Cuando llego a ser maestro aquí a la universidad, lo primero que se me ocurre es que es muy importante escuchar a las maestras, yo entiendo eso: son maestras de naguas, de tacones cuadrados, pero de una experiencia inmensa. Es decir, tienen la historia todavía de la violencia de los cincuenta, de la de ahora, tienen todo, todo lo tienen en el alma.

tienen la historia todavía de la violencia de los cincuenta, de la de ahora, tienen todo, todo lo tienen en el alma. Lo primero que hago con ellas es trabajar con telegramas, aprendamos a escribir bien telegramas; ellas le van mandando a toda la gente de los pueblos telegramas para hacer las historias y con los telegramas van haciendo el trabajo final del curso, que son sus historias de vida.

Yo vinculo toda esa enseñanza, empiezo a localizar con ayuda de ellas cuál era la música que oían en los pueblos y empezamos a hacer una selección de tangos muy bonitos que tocaban la vida del maestro. Yo fui muy sensible a esas maestras y con ellas logro empezar a entender lo que es un maestro.

Ahora, hay autores que, para mí, sí son fundamentales, a pesar de haber leído tanto a Marx y a Trotski, para mí los más importantes son Carrasquilla, Fernando González, y Efe Gómez, porque son los que me ayudaron con las

historias de las maestras. Entonces, empiezo a viajar a los pueblos con ellas, los pueblos donde ellas trabajan, y vamos entrevistando gente. Así empiezo a reconstruir historias.

Ahí es cuando conozco a Sacramento Garcés, el maestro gamonal más fuerte que había. Era de Envigado, un hombre que representaba a esa vieja guardia, que demoraba las nóminas de los maestros para poderles prestar plata a interés, el rector de la parroquia, era un hombre muy complicado. Lo entrevisto, pero el hombre es muy esquivo. A partir de ahí, el hijo, que es inspector, me pone caución y me prohíbe la entrada a Envigado.

Esta parte la podemos resumir como la parte en la que escucho a las maestras, soy amigo de ellas y el medio de comunicación es el telegrama.

Ahí hay una cosa: me empiezo a dar cuenta desde “muy ligero” de que las facultades de Educación no podemos acertar; a un maestro siempre lo sorprenderá la realidad y lo que una facultad de Educación tiene que hacer es darle capacidades para asombrarse ante lo desconocido. Yo me doy cuenta de eso, empiezo a viajar a los pueblos y por primera vez entro en contacto con las normales, que van a ser una de las grandes obsesiones de mi vida.

En 1985 o 1986 llego por primera vez a la Normal de Fredonia, en donde iba a hacer mi tesis de maestría. Esa historia fue aterradora, porque eso era una locura; es decir, iba uno allá y maestras graduadas por nosotros nos decían: “Vea profesor, eso que ustedes nos dijeron no sirve para nada”. O como que llega una muchachita y la mamá lo que hace es encerrarla con el primer campesino que baja del campo y decirle: “Mucho cuidado que nos morimos de hambre si te salís de ahí”. Y así todas las historias por el estilo, nos quedamos en un caos. Ya las normales estaban golpeadas y devaluadas, venían las muchachas del campo y recibían tratos inhumanos, no había forma.

Olga hizo una cosa magnífica que debe tener en sus archivos: una primera encuesta, muy detallada, para llenar en la Normal de Fredonia. Aunque vemos que la cosa está muy jodida, también vemos que es una gente que lucha, que los maestros de esa normal luchaban por esas muchachas. De ahí nace mi pasión por las escuelas normales, con esa de Fredonia que me deja absolutamente deslumbrado.

Desde ahí le empiezo a decir al decano que me deje ir a trabajar con normales. No me deja, pero en todo caso, empiezo a volarme y a irme para allá, porque yo veo que allá está la solución. Las facultades están montadas en un imaginario, todos los profesores que teníamos, formados en la Florida, eran doctores; pero los tipos venían con ese esquema y de aquí no veían nada. Uno de los textos de cabecera que yo trabajaba en mi curso Sociología de la Educación era *Colombia*

A un maestro siempre lo sorprenderá la realidad y lo que una facultad de Educación tiene que hacer es darle capacidades para asombrarse ante lo desconocido.

amarga, de Germán Castro Caycedo, un libro excelente para que ellos supieran cómo era la realidad y qué era lo que estaba pasando con esos maestros.

También trabajé mucho el anarquismo español, que es muy interesante: Salvador Laguardia, las experiencias de ellos y de un cura italiano. En ese momento todavía no había llegado la onda de Olga Lucía, entonces nosotros trabajábamos en bregar a crear experiencias pedagógicas muy específicas, apoyándonos mucho en los anarquistas y en gente de todo tipo.

Yo me vinculé a la universidad muy rápido, ya llevo 40 años. Creo que estuvo bien. Yo me bebí la escuela porque me tocaron maestras que me la dieron, y porque voy con ellas a la escuela, ellas me llevan. Claro, no tengo su misma vivencia, pero sí un gran respeto por lo que ellas hacen. Y oponiéndonos a todo tipo de maltrato, desde eso la profesora Zuluaga y yo nos volvimos defensores de los maestros, compartiendo la tesis de que el maestro tiene un saber pedagógico espontáneo, un saber propio. Es a partir de ahí que trabajo fuertemente. Después, va a venir lo que yo llamaría una parte “epistemológica-histórica”, que es otra cosa ya. Y es que guiados y formados por la profesora Olga nos metemos en el problema de hacer la historia de la educación en el país, porque un educador sin historia no puede hacer nada.

Entonces, nos metemos en eso y ahí empiezo a trabajar, sobre todo, siglo XIX. Me apasiono profundamente por el siglo XIX y aprendo muchísimas cosas, pero nunca dejo de leer a Carrasquilla ni a Efe Gómez, ni toda la literatura del siglo XIX y de inicios del XX, porque tiene mucho que decir sobre los maestros. De todas maneras, ya me entusiasmo y en el libro que publico sobre Santander hay gran parte de trabajo literario. Sobre todo, trabajé mucho a Fuentes, que me interesaba bastante, también trabajé a Paz, varios mexicanos y otros autores del momento. La literatura se vuelve para mí muy importante.

Después de eso empezamos a ver que realmente lo que hay que aclarar es que el Movimiento Pedagógico no sale de los intelectuales, eso hay que decirlo claro: los que plantean el Movimiento Pedagógico en el congreso de Bucaramanga en 1982 son maestros. Asiste el Grupo Federici, que en ese momento coordina Antanas Mockus, pero ellos van, reciben la idea y luego la amplifican.

Para mí eso fue un sueño, de las cosas extraordinarias de mi vida. Cuando se dio el Primer Congreso Pedagógico yo creí que el mundo se acababa, era lo que habíamos soñado y pensado toda la vida. Me permitió conocer las escuelas

del viejo Caldas, Quindío y Risaralda, conocer a maestros de una inteligencia excepcional —como este muchacho Zapata, Arcesio, que murió hace poquito, un hombre inteligentísimo— y ver cosas bellísimas. En ese primer período hubo mucho apoyo del Foro Nacional por Colombia y de Pedro Santana, ambos nos dieron un apoyo tremendo. Yo creo que el profesor Javier Sáenz llegó a dirigir una red de casi 400 maestros.

Y hay otra cosa muy importante: yo soy testigo de que Abel Rodríguez, presidente de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode) —por eso digo que Abel para nosotros es fundamental—, y Alberto Martínez Boom salieron a pelear por todo el país. Yo esa parte de la vida política de Alberto la defiendo tremendamente, porque él sale con Abel a pelear por la pequeña constituyente, por la Constituyente Educativa, por los planes decenales y en contra de los extremistas y del Movimiento Obrero Independiente y Revolucionario (MOIR). Hubo un debate muy grande, que fue lo que encendió el Movimiento Pedagógico: un tipo tan inteligente como Abel sostenía, en acuerdo con el Grupo Federici, que la educación era un problema de todos, como se planteaba en la Ilustración. El MOIR, los extremistas, decía que no, que la educación era un problema de la burguesía. Nosotros defendemos eso y por eso nos sacan del Movimiento, pero ya se había sembrado una semilla. Ya Alfredo había fundado la Cooperativa Editorial Magisterio, que existe todavía. Hay una vanguardia del Magisterio, hay grupos de investigación, como el grupo Bacatá de mujeres, que dirige Martha Cárdenas y que surge desde el Movimiento Pedagógico.

Entonces, yo creo que el Movimiento Pedagógico es muy importante, porque nos abrió los ojos al potencial del maestro. Ahora, no fue asimilado bien por las facultades, eso sí fue un problema. La de Antioquia se permeó más de la revolución que iniciaron Olga Lucía y el grupo de historia, porque sí se mete en todas las cátedras que nosotros habíamos planteado: Epistemología de la Pedagogía, Historia de la Educación, Estudio de los Pedagogos. Lo que nosotros sí le reclamamos en la facultad era que había que tener un respeto muy grande por los maestros y por lo que ellos pensaban. Lo que pasa es que las cátedras no se modifican de acuerdo a ese deseo que los maestros habían expresado y a esa capacidad que habían mostrado para producir sus propios textos.

Ya después yo entro en una etapa, digamos, como el profesor Jorge Gantiva la llama, de “cooptación”: una parte de los intelectuales que estábamos en el

movimiento fuimos cooptados por el Estado. Entonces, muchos de los adoptados por el Movimiento Pedagógico empiezan a ser contratados por el Ministerio y otros nos vamos para las universidades ya de manera definitiva. Ahí es donde yo vivo la etapa de investigador puro, historiador y epistemólogo; en esa etapa me dedico a la epistemología francesa y me vuelvo cansón y preocupado por la exterioridad.

La universidad pasó por momentos muy duros. Es en esa época que la banda de Gacha nos mata a 12 profesores en un solo año, en la universidad; entonces, en la universidad uno no sabía qué hacer. Yo dije que no me iba y que seguiría dando clases como fuera, pero un muchacho del Instituto me amenaza por una calificación, entonces me tengo que ir debido a las circunstancias. Me voy para la Secretaría de Educación a trabajar con las escuelas normales, una cosa que a mí me gustaba.

La profesora Beatriz Restrepo y Beethoven Zuleta, un profesor de la Nacional que estaba allá, me contratan. Me quedo unos siete años trabajando y presentamos un plan coherente a nivel nacional. De ahí va a salir, del movimiento de las normales, el planteamiento de la pedagogía como saber fundante.

En esa época, es decir, cuando llegué, había muy pocas normales en el país ya. Había entre 133 y 153, pero muchas de esas normales ya no querían serlo: algunas se habían vuelto bachilleratos pedagógicos, otras, institutos tecnológicos. Creo que normales, según lo que me dijo Julia, una monja que había, solo quedarían cinco. Las normales eran de 11 años, pero las van transformando en bachilleratos pedagógicos y en normales demostrativas, una cosa que trajeron de Alemania. Las normales demostrativas eran unas normales fundamentadas en la tecnología educativa, con excepción de las del profesor Mario Díaz, de la Universidad del Valle, quien introdujo cuatro normales demostrativas al norte del Valle. Ya entraban los años noventa cuando el profesor Díaz le entregó al Ministerio su estudio, un estudio muy bien hecho, pero el Ministerio botó todo eso y no hizo nada. Después, para hacer la nueva reforma, nosotros fuimos a buscar lo que había hecho el profesor Díaz y no aparecía por ninguna parte, solo encontramos dos tomos de 20.

Entonces yo me encuentro con que las normales estaban liquidadas, era una crisis fuerte en la que las normales se habían transformado en bachilleratos pedagógicos y eran dos años para hacer a los alumnos normalistas. Había lo

que yo llamo “la Anexa”, que es una tesis que sostengo cuando digo que ni las facultades de Educación ni ninguna otra manera de formar maestros ha podido sustituir la Anexa. La Anexa era la forma mediante la cual la normal legitimaba el saber del maestro, independiente de las notas que había sacado. Eso lo acababan y convierten la práctica en una asignatura; antes era un ámbito, un ámbito de la experimentación. Eso baja enormemente la calidad de las normales.

La investigación que hice buscaba reformarlas. Era una reforma con la que el Gobierno nunca estuvo de acuerdo, porque yo pretendía volver a restituir las normales de cero a 13; es decir, yo defendía la formación de maestros en un proceso de larga duración. Se les empieza a formar desde que están en preescolar, entonces, en la medida en que es una institución formadora, todo acto que la normal hace es un acto pedagógico formativo, diferente a un colegio, al que le importa es la instrucción; aquí lo que importa es que cada acto que hace la normal sea formativo. Así, la normal se puede volver autoformativa y formar ella misma sus propios profesores. Desde eso exigimos que los profesores veteranos estén al lado de los nuevos, todo un sistema en esa dimensión.

El problema que hay ahí es que no les gusta la cosa de cero a 13, quieren formar maestros en dos años; dicen que eso es una gran equivocación y quieren formarlos a toda carrera. Nosotros logramos meter eso en la legislación, logramos pelear y sacar el decreto de las normales superiores. Bregamos sacarlo, pero cuando lo logramos y ganamos la pelea, nos dio miedo y no seguimos peleando; no sé qué nos pasó y nos paralizamos. Eso fue una inconsecuencia mía y digo mía porque fallé ahí. Yo hubiera podido seguir, pero se me presentó un dilema muy grande: si yo seguía con lo de las normales, no podría hacer el doctorado nunca, no podría terminar mi doctorado, porque el trabajo con las normales era muy absorbente.

Ni las facultades de Educación ni ninguna otra manera de formar maestros ha podido sustituir la Anexa. La Anexa era la forma mediante la cual la normal legitimaba el saber del maestro, independiente de las notas que había sacado.

Empecé mi doctorado con Carlos Eduardo Vasco en la Universidad del Valle. Sin embargo, traté de no abandonar las normales, pero fue muy difícil, se me desbocaron y ya no podía controlar eso. Yo veía que, por ejemplo, todos los problemas de educación agraria, del maestro agrícola, del campo, se podían solucionar con las normales. Las normales daban perfectamente para eso, porque tenían maestros de extraordinaria calidad, que podían y se mejoraban dándoles capacitación. Pero ya hasta ahí llegué, desafortunadamente.

Yo aprendí mucho. Cuando me preguntaban qué concluía, yo respondía que lo único que podía decir es que las normales me cambiaron a mí por completo. Yo no sé qué pasó con los profesores, sé que hay muchos que siguen, pues, muy influidos, que recuerdan bastante esos diez años en los que trabajamos con ellos; pero a mí sí me cambiaron del todo.

Entonces vuelvo a la universidad y doy las clases de manera muy distinta, trato a los maestros-estudiantes de una forma muy diferente. Lo que pasa es que no pude volver a montar proyectos sobre la normal, pero dejé un dispositivo que era una forma de trabajo muy importante. Yo creo que hay un problema: cuando hago el diagnóstico de las normales me doy cuenta, por ejemplo, de que tienen una virtud grande: son territoriales, tremendamente territoriales; entonces, uno no puede con base en ninguna innovación llegar a dañar eso, sino que debe fortalecer la territorialidad. A partir de la territorialidad yo empiezo a plantear dispositivos, es decir, que enseñen no por currículos ni por unidades, sino por dispositivos formativos comprensivos, que produzcan formación. Y las formaciones producen sentidos estéticos, históricos, científicos y pedagógicos.

Yo tomo el concepto de *dispositivo* de la pedagogía institucional francesa. Esa pedagogía aquí no ha tenido tradición, pero la tiene, por ejemplo, en Argentina; una tradición muy importante. Y esa pedagogía trabaja con el concepto de dispositivo, que, veía yo, era el único instrumento que podía ayudar a las normales a acortar la gran distancia que tenían con respecto a la ciencia y la tecnología.

Yo encuentro que los dispositivos me empiezan a funcionar y por eso trato de que no se trabaje por áreas, como planteó la Ley General de Educación, sino por dispositivos. Eso los pone muy mosca, dicen que es una propuesta posmoderna, que porque acaba las disciplinas. Lo que pasa es que eso da una posibilidad de cruce muy enorme. Nosotros en la normal donde más experimentamos

eso fue en la de Sopetrán, durante dos años. Los profesores de Sociales trabajaban con los de Matemáticas hasta que el jefe de núcleo acabó con eso. Los maestros hacían eso antes de llegar nosotros con la propuesta del dispositivo. Entonces, no es que los intelectuales llegáramos con eso, no, ellos ya lo habían inventado, ya habían visto el problema de las áreas y solos se habían inventado trabajar de manera distinta. Ese fue un punto que nos empezamos a pelear y los dispositivos permitían acabar, por ejemplo, con los departamentos, que eso era algo horrible; en cambio, eso se divide en dispositivos de núcleos, núcleos de investigación y equipo docente. El equipo docente, al funcionar como dispositivo, era una reproducción de la sociedad civil al interior de la normal.

Ahora, Sopetrán fue la única normal que encontramos con patrón pedagógico, con Célestin Freinet; eso funcionaba perfecto y con el dispositivo, porque él toda la vida trabajó con máquinas, trabajó con el periódico escolar, trabajó con el diario pedagógico. Lo que pasa es que siendo Sopetrán, le metimos cuatro proyectos de investigación y los dejamos solos; ellos nos reclaman y tienen razón. Cuando yo me metí al doctorado, no me quedaba tiempo, ya no fuimos capaces de trabajar. Se logró entrevistar a Darío Villa, uno de los actores importantes en Sopetrán. Eso está en el occidente de Antioquia y se divide en oriente próximo, mediano y lejano; entonces, don Darío Villa era un antiguo profesor emérito de la Escuela de Minas, se fue para allá y puso algo parecido a lo que pusimos en Manizales de la Expedición Pedagógica. Ese hombre ha transformado la enseñanza de las matemáticas en el próximo, mediano y lejano occidente, y apoyaba la normal; ese tipo fue fundamental.

Él y el esposo de la coordinadora de la normal se toman la emisora comunal y me muestran con estadísticas al director de la emisora; me dicen cosas maravillosas, por ejemplo, que en el momento de poner las mejores radionovelas ellos metieron una versión radiofónica del *Quijote* que les dio la embajada española, barrió y todo el mundo conoció al *Quijote*.

En todo caso, los paramilitares cogen a Juan y al profesor Villa y les dicen: “Bueno, les llegó la hora, vamos para la piscina larga”. Lo que es ser un buen maestro: uno de los que iban a matarlos le vio la cara al profesor Villa y le dijo: “Usted fue profesor mío de matemáticas, yo le aprendí mucho, perdonémosle esta comandante”. Para mí es una historia importante, porque es una anécdota que muestra que el maestro todavía es oído, queda grabado en sus estudiantes y

por eso ha superado situaciones tan duras. Ese fue un pueblo excepcional donde nosotros experimentamos. En Antioquia llegaron a ser más o menos unas 70 normales, pero ahora hay muy poquitas, hay como 50 no más.

Desde el punto de vista tecnológico y desde el punto de vista de la modernidad, los maestros de las normales tenían muchísimos problemas. Aunque podían estar atrasados en matemáticas, en física, en pedagogía, en todo, tenían una cosa que yo le peleaba mucho al Ministerio, y que ni el Ministerio ni la

Maestros de 50, 60 hasta 70 años, pero tenían una gran comprensión, un entendimiento inmenso de los estudiantes, podían manejar un grupo de 70, 50 estudiantes, de los que fuera, y sabían de la vida de todos y todas; es decir, había una inmensa humanidad, eran maestros capaces de leer los rostros de los estudiantes.

Secretaría me entendieron, y es que son gente. Maestros de 50, 60 hasta 70 años, pero tenían una gran comprensión, un entendimiento inmenso de los estudiantes, podían manejar un grupo de 70, 50 estudiantes, de los que fuera, y sabían de la vida de todos y todas; es decir, había una inmensa humanidad, eran maestros capaces de leer los rostros de los estudiantes.

Ahora, cuando yo llegué a Sopetrán doña Leonora, que era la rectora, se me acercó y le pregunté: “¿Cómo está el nivel académico?”, porque yo llegaba en nombre del Ministerio, que me metió en eso. Entonces ella me dice: “Vea profesor Echeverri, en este semestre nuestras alumnas no se han robado ningún hombre casado del pueblo. En cambio, las del liceo se han robado como 30 o 40”. Eso era un problema real, porque las mujeres casadas esperaban a las muchachas para mechonearlas. Entonces, nosotros lo que hicimos fue llevar otro tipo de maestros, maes-

tros más formados. La ventaja de estas maestras, que son insustituibles, es ese instinto pedagógico que no puede reemplazar nadie. Las maestras que encontramos enfrentaban la violencia, enfrentaban a los paramilitares, enfrentaban al uno y al otro. Los niveles académicos eran muy problemáticos, pero le conservaban la vida a los muchachos y a las muchachas. Sí, habría que trabajar más, yo creo que bastante, pero habría que trabajar con ellos, sin imponerles nada desde arriba.

Yo a los profesionales no les veo problema si se les forma bien, pero se aprovecharon y los politiqueros metieron a cuanto ignorante encontraron; entonces les han rellenado, sobre todo en Antioquia, han metido gente muy mala, ni siquiera profesional, que no sabe ni leer ni escribir, y ahí está dando clases, y los rectores enloquecidos, cargando con eso. Las normales debían tener autonomía en la escogencia de personal, que tiene que ser distinto al del bachillerato.

Yo no participo en la Expedición Pedagógica. De nosotros participaron Alberto Martínez Boom, Alejandro Álvarez, Quiceno, Abel y otros personajes; yo andaba en una etapa muy académica y todavía no había entrado en la etapa de las normales, porque eso fue después de la Expedición. Digamos, en Medellín no fue muy fuerte, aunque sí hubo una expedición de Medellín; solo a medida que esta se iba desarrollando yo fui tomando consciencia de su importancia, pero no participé directamente en ella.

Ahora, ya después sí empleo muchas cosas de la expedición y comprendo muchísimo la importancia que tiene. La Expedición Pedagógica influyó mucho más en la Universidad Pedagógica de Bogotá, indudablemente. Aquí el Movimiento Pedagógico regular, porque es que aquí hubo mucho doctor de la Universidad de la Florida y eso tuvo una influencia tremenda en ellos; incluso se demoró mucho para que eso empezara a cambiar. Empieza a cambiar en 1990. Se mueren, se van o se jubilan, y de Bogotá viene una generación de enseñantes de las ciencias de la Pedagógica muy importante, que cambia todas las formas de trabajo de la enseñanza de las ciencias bastante.

Trajeron mucho cognitivismo, didáctica. Yo vi la importancia de que ellos vieran, porque estábamos fregados y había una tensión muy fuerte entre los enseñantes puros de las ciencias y los pedagogos. A partir de ahí, se reestructuró la facultad. Ahora, el mayor intento de reestructuración de la facultad lo hizo la profesora Olga Lucía Zuluaga, planteando transformarla en un instituto; eso se planteó a finales de los ochenta y principios de los noventa. Fue extraordinario, porque empezaron a venir profesionales de las otras facultades a hacer pasantías aquí, estudios investigativos. A mí me parece todavía un proyecto muy progresista, pero la facultad no estaba preparada y, además, eso implicaba meter gente de todas las otras facultades de la universidad en la Facultad de Educación: médicos, químicos, matemáticos, físicos, etc. Era un proyecto importantísimo.

Después, el profesor Andrés Klaus Runge volvió a insistir con el trabajo del instituto en el año 2000, le trabajó casi cinco años y tampoco pudo.

Hubo resistencia de ambas partes: de la facultad y de las directivas de la universidad, porque cuando yo peleé por los institutos, la primera que se dio fue la primera reacción contra la extrema izquierda, y yo participé en ese movimiento. Nosotros planteamos que la esencia de la universidad es la investigación. Dimos esa pelea y eso se ganó, pero había otro problema ahí en la universidad y era que nosotros planteamos los institutos; pero, por ejemplo, la gente de Medicina se tocó con eso, porque ellos no estaban dispuestos a crear relaciones interdisciplinarias ni con Física ni con Matemáticas. ¿Entonces qué hicieron? Aprobaron dos institutos, el de Filosofía y el de Derecho, pero les dieron un estatuto menor que el de las facultades, entonces ahí no se hizo nada. Para mí ese es uno de los atrasos que tiene la Universidad de Antioquia en los problemas, por ejemplo, interdisciplinarios. Yo creo que eso ha preservado que un médico pueda quedarse doce años de decano y que, yo sostengo, la estructura administrativa de la universidad no haya variado.

Ahora, lo del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) para mí ha sido una bendición desde el principio hasta hoy, a pesar de que a mi maestro Carlos Vasco le dio tan duro a eso y por eso se retiró del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), porque el Cinde no se salió de Colciencias, según me contaron. En todo caso, para mí Colciencias es nuestra salvación, pues nosotros toda la vida lo que hemos hecho es investigación, entonces eso nos ha servido toda la vida. Por ejemplo, si nosotros nos salimos del Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica (CIUP) fue porque éramos un grupo muy bien posicionado, y para poder quedarse aquí hay que pagar. Eso no funciona como el resto de la universidad, donde debemos tener proyectos y el día que no los tengamos, nos sacan de aquí; y si dejamos de ser grupo A1, también nos sacan.

Diría que, para mí, el problema fundamental es uno: independiente de lo que se piense del maestro, deberían preservarse 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 programarle tanto lo que tiene que hacer, porque yo veo que volvió y se implantó sobre el maestro una dictadura muy grande del niño y de la niñez. Entonces, no se tiene en cuenta qué mayor beneficio traería para los niños el maestro si pudiera cambiarse a sí mismo, si pudiera trabajarse a sí mismo. Darle una posibilidad, ese es el punto.

Humberto Quiceno*

Historia de las prácticas pedagógicas, pedagogía y educación, Gimnasio Moderno, Ciencias de la Educación, Movimiento Pedagógico, formación, doctorados en Educación, posconflicto

Es una historia larga, no solo porque está involucrada toda mi vida, sino porque están involucradas otras vidas, sobre todo, del grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Es un grupo que nació en Medellín con Olga Lucía Zuluaga a la cabeza, quien inició el grupo y creo que a todos nosotros también. Esos fueron los años setenta, yo era estudiante de la Universidad de Antioquia y Olga era profesora con Alberto Echeverri. Olga tenía experiencia investigativa y se le ocurrió hacer un proyecto sobre las prácticas pedagógicas en Colombia. Era una mujer de muchas miras, de un pensamiento muy universal, y por la época nosotros éramos muy, digamos, provincianos. Antioquia se las da de muy cosmopolita, pero es muy provincial; entonces, nosotros éramos doblemente provincianos, por antioqueños y porque en ese momento tampoco teníamos mucho pensamiento universal. Pero Olga sí lo tenía, por circunstancias especiales.

Olga inició el proyecto de la historia de la pedagogía en Colombia en el año 1978. Ella había leído algunos autores que van a ser muy básicos en todo este cuento: ella había leído a Gramsci y había leído, fundamentalmente, a Michel

* Profesor titular del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad de Valle. Coordinador del énfasis doctoral en Historia de la Educación y la Pedagogía del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) en la misma universidad. Miembro fundador del grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, grupo A1. Autor de varios libros sobre pedagogía, historia de la pedagogía, epistemología de la pedagogía y educación. Últimas investigaciones: participación en el proyecto de investigación sobre la construcción de un Observatorio de Infancia y Primera Infancia (OIPi) y en el proyecto de construcción de un observatorio sobre la IDD (inclusión, diversidad y discapacidad).

Foucault. Por esa época (años 1975-1978) todos leíamos a Foucault. En la Universidad de Antioquia, había muy buenos profesores, leíamos a Pierre Bourdieu, a Althusser y a todo un movimiento marxista muy fuerte que hubo desde el año 1971 hasta 1978. El marxismo siempre pensó muy esquemáticamente la educación. El marxismo sí pensó en la educación, pero hay una cosa que va a caracterizarnos al grupo y a mí en particular: el problema de la pedagogía. O sea, el marxismo no se interesó por la pedagogía. A los gobiernos socialistas les interesan la educación, los intereses de clase, el Estado y todo ese asunto, y nosotros éramos muy buenos marxistas en la época. Pero para Olga había que pensar en la pedagogía, porque ella estaba leyendo a unos pedagogos y tuvo la intuición de que había una diferencia entre pedagogía y educación.

Yo creo que esa intuición fue básica y esencial, no solo para nosotros, para ese grupo, sino para mí en particular, porque, al principio, la intuición de Olga fue el derrotero general para guerrear el proyecto de todos nosotros y, en especial, de mi vida. Fue diferenciar la educación de la pedagogía, lo que, para adelantarme un poco, en la actualidad es una diferencia que todavía cuesta. Por ejemplo, nosotros vamos mucho a Argentina y hablamos con los argentinos, porque el argentino viene de una tradición marxista, psicoanalítica, psicológica, y no ve la diferencia entre la pedagogía y educación como la vemos nosotros. Y en América Latina se nota eso también. Ayer leí un texto de una entrevista a Bruno Latour, un gran teórico actual de la sociología y de las ciencias sociales, donde decía: “Yo llevo 40 años enseñando en Francia y no hay pedagogía; yo estudié en España y tampoco hay pedagogía. Donde hubo más pedagogía, por su tradición, fue en Alemania, por la tradición kantiana, por la tradición de filósofos como Hegel, porque la pedagogía está muy vinculada a la filosofía”.

Entonces, por la época, Olga tenía esa intuición como filosófica; aunque ella venía del marxismo y todos veníamos del marxismo y de las ciencias sociales, ella tenía esa intuición muy filosófica, una intuición, no más. Logró, entre los años 1978 y 1980, un proyecto para estudiar la pedagogía y no la educación. Uno de los textos iniciales del grupo, en el que éramos como cinco, fue “La educación y la pedagogía, una diferencia necesaria”. Ese fue un texto fundamental, creo que uno de los tres que más se han leído en Colombia, y nosotros, yo en particular, ahí empezamos a diferenciar entre educación y pedagogía.

Bueno, volviendo a mi caso, yo estudié Literatura en la Universidad de Antioquia, y cuando estaba estudiando Literatura me di cuenta de la importancia de la filosofía. Entonces, yo no iba casi a los cursos de Literatura sino a los de Filosofía, porque en Filosofía estaban los profesores que enseñaban a Foucault, a Bourdieu y a Kant. A mí me fascinó la filosofía, aunque yo me gradué en Literatura, prácticamente no fui a los cursos de Literatura sino a los de Filosofía. Pero básicamente la formación mía fue en el grupo inicial de Olga Zuluaga y Alberto Echeverri, tanto que ellos me acogieron en su casa. Yo me fui a vivir allá con ellos, vivía entre el viernes y el lunes, y el lunes volvía a mi casa.

Luego, me fui de mi casa; es muy importante la anécdota de por qué me fui de mi casa. Nosotros somos de una familia de diez hermanos y mi papá era un hombre que trabajaba en la Fábrica de Hilados y Tejidos del Hato (Fabricato). En esa época, años 1975-1978, éramos todos marxistas y entonces yo, inocentemente, le escribí a *China reconstruye* y a *Pekín informa*, unas revistas chinas para que me enviaran material. Un día, cuando llegué a mi casa, había una caja llena de los documentos de la China: revistas, periódicos, libros y las obras completas de Mao Tse-Tung. Mi papá estaba en la puerta y me dijo: “Si esa caja entra, usted se va de aquí”, entonces yo le digo: “Pues me voy”, y me fui para donde Olga y Alberto, que eran los que me acogían, y me llevé esa caja para allá.

Luego conseguí un apartamentico con unos amigos en Medellín, pero mantenía entre la casa de Alberto y Olga. Allá tenían una biblioteca fantástica, eran profesores; yo era estudiante, no tenía nada, entonces empecé a leer en la biblioteca de ellos dos. Era muy curioso: eran pareja, pero cuando compraban un libro, compraban dos del mismo, no compraban uno para los dos. Entonces, la biblioteca era repetida, tenían los mismos libros en un lado y en otro lado. Yo me pasaba los días leyendo, hasta que empezó la investigación. Me enseñaron a escribir, eran mucho mayores que yo, me adoptaron como un hijo. Entonces, yo casi no iba a los cursos, sino que me mantenía en su casa, trabajando en proyectos con ellos.

El grupo se fundó en 1980 y empezó a funcionar como proyecto de investigación. Entonces, me mantenía en las reuniones del grupo, con los nuevos integrantes. Prácticamente, yo no tuve formación universitaria; eso es muy importante: yo me formé en el grupo. El grupo sumaba aproximadamente 40

integrantes, en todas las universidades había miembros. Esos 40 más o menos tienen la misma idea de formación que me dieron a mí, que es que pertenecemos más al grupo que a la universidad.

En Bogotá, el grupo está en la Pedagógica o en la Javeriana, Óscar Saldarriaga tiene grupo y ellos se reúnen tres veces a la semana. Eso es una cosa mística: tres veces a la semana leyendo, estudiando, los jóvenes empiezan a leer y uno pasa todo el tiempo en el grupo. Yo pasaba toda mi vida en el grupo. Era mi familia, porque me habían echado de la casa; Alberto era mi padre y Olga mi madre, una madre y un padre intelectuales, eso nunca se había visto en la vida. Entonces, ahí fue mi formación, es muy importante lo que me pasó, mi formación fue la lectura de los libros de ellos dos. Estando allí, terminando Literatura, yo sabía que la universidad no me daba mucha formación seria y todavía lo sostengo: no hay una formación seria en la universidad.

Como tuve una formación tan fuerte en el grupo al lado de estos profesores, terminé con un promedio de 4,8. Cuando me pedían ensayos, yo sabía hacer ensayos, porque me lo habían enseñado estos locos y lo había aprendido en la biblioteca. Yo sabía hacer unos ensayos perfectos y los estudiantes compañeros míos hacían unas tonterías; los míos eran muy buenos y era por esa diferencia que había, una diferencia muy notable, entre la formación en un grupo de investigación y la formación en un pregrado. Esto es muy lamentable para Colombia: que la universidad no haya acogido los grupos de investigación, que los estudiantes no investiguen. En la Universidad del Valle no hay investigación universitaria, aunque hay semilleros de investigación y está todo el aparato, pero en realidad no. Siguen haciendo unas tesis de pregrado muy malas, unas que otras son buenas, pero en general no. Entonces, en el caso mío, pues hice una licenciatura muy rápida y así, sin pararle muchas bolas, me gradué. Hice una tesis sobre Octavio Paz, a pesar de que ya estaba estudiando filosofía por mi cuenta y pedagogía con el grupo de las prácticas.

Olga propuso que estudiáramos a un pedagogo. Éramos unos monitores, éramos como cinco, y cada uno escogió uno. Yo escogí a Rousseau, porque venía de la literatura y yo tenía influencia literaria y de la lingüística. Rousseau escribió un libro sobre el origen de las lenguas y venía de la filosofía, entonces, casualmente, a mí me tocó Rousseau. A mí me gustan más los pedagogos que

son más liberados de la escuela y de la educación, y que vuelan más alto que los pedagogos tradicionales. Por ejemplo, Durkheim, que es filósofo y se puede decir que pedagogo, aunque su obra básica es filosofía, me gusta más que Comenio, que es todo dedicado a la pedagogía, o que Decroly. Me gustan más los filósofos que tienen un pensamiento más abierto, por eso me gusta mucho Rousseau.

A Rousseau lo empecé a leer en 1980 y de él he escrito por lo menos diez artículos. La obra de Rousseau me marcó toda la vida, fue el primer pedagogo que leí. Ahora, Rousseau tiene un problema y es que algunos no lo reconocen como un pedagogo, porque escribió sobre todo. No solo escribió un libro que se llama *Emilio*, que, luego lo entendí, realmente es un libro de pedagogía muy importante.

Bueno, aprovecho para decir esto ahora que me metí con Rousseau: la diferencia entre la educación y la pedagogía, el punto de partida de esta conversación, está muy clara en Rousseau. Rousseau nace en el año 1714 y muere como en 1778, es calvinista protestante y su historia es muy parecida a la mía y a la de muchos. Rousseau vivía en Ginebra y en discusiones también con familiares le cerraron la puerta, entonces se fue a caminar a los 16 años. Caminó por tres meses y llegó a una hacienda, donde había una señora que le dijo: “¿Usted que hace por aquí?”, y él le respondió que se había perdido; era mentira, pero ella lo acogió. Ella acogía a todos los mendigos y como vio que el pelado era inteligente, lo puso a trabajar. Rousseau vivió en esa hacienda 30 años, ella lo educó ahí; Rousseau aprendió lenguas, música y a escribir en una granja.

Como a los 45 años se fue a París, había escrito unos libros y creyó que con esos libros los iba a acoger la academia, que los científicos los iban a acoger. Cuando llegó y los mostró, le dijeron: “Esto no sirve para nada, usted no escribe como aquí escribimos la ciencia, como escribimos los filósofos, usted escribe como un campesino”. Fue muy triste, porque llevaba un libro de música, uno de botánica y otro de la lengua para mostrar. Entonces, se quedó en París viviendo, sobreviviendo, hasta que un día encontró en la calle un aviso que decía que había un concurso para hablar sobre las ciencias y las artes. Se fue para la casa y escribió en ocho días 120 páginas; escribió “El discurso de las ciencias y de las artes” y se ganó el concurso. Y se lo ganó, no solo porque estaba bien escrito, sino por la tesis. La pregunta era si las ciencias y las artes habían favorecido el

desarrollo humano, y él decía que no, que no lo habían favorecido para nada, que eso era perjudicial. Se armó una controversia terrible y Rousseau, de la noche a la mañana, se volvió el hombre más famoso de Francia.

Él plantea en el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* que la desigualdad se debe a la propiedad de la tierra. Ya se adelantaba a la tesis marxista de que la propiedad de la tierra produce desigualdad, sabiendo que todo el mundo creía que la desigualdad era producto de las malas intenciones, de la moral, ¡fue un hombre genial! Cuando escribió el *Emilio*, Rousseau no era monarquista y este libro iba contra la monarquía en una época en la que todos escribían a favor de ella. Entonces, el libro *Emilio* es contra la monarquía, ahí está el punto: la educación es monárquica y la pedagogía es laica, esa es la crítica de la República y de la Revolución Francesa. Las ideas de Rousseau son de la Revolución Francesa, todas: la del contrato social, el problema de la desigualdad, el problema del exceso del poder de la ley... también el problema de que desconocían la naturaleza: 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.

Entonces Rousseau, desde el libro *Emilio*, entendió que había que construir otra educación que no fuera monárquica sino republicana. Él no le puso el nombre de “pedagogía”, pero prácticamente la pedagogía es eso: laica, republicana y revolucionaria, a la medida de la Revolución Francesa. Rousseau plantea el problema de la desigualdad y un punto fundamental de la naturaleza, que no es el paisaje, sino que la naturaleza son las pasiones de los hombres, lo que está dentro de los hombres y las mujeres. Entonces, dice: “¿Cómo educar esa naturaleza?”. Ese es el gran problema, lo que está dentro de los hombres y las mujeres: ¿cómo se educan la pasión, la rabia, la ira, la agresión, si están adentro? 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.

Cuando Olga me dijo: “Elige un pedagogo”, yo elegí uno que no es pedagogo, elegí a Rousseau, que, además, su idea personal era una locura, se iba contra todo el mundo. La historia de Rousseau es fascinante. Una de las cosas que luego yo aprendí con el grupo es que uno en la vida tiene que leer al menos una obra completa. Yo leí la obra completa de Rousseau, conozco su obra completa y creo que conozco también la de Foucault, porque mi tesis de doctorado fue sobre él. Otra obra completa que yo creo que leí casi completa, me falta muy poquito, es la de Borges.

Entonces, no terminé mis estudios en la Universidad de Antioquia; cuando me faltaba un año, abrieron una convocatoria en la Universidad del Valle para ser profesor de la Facultad de Educación y yo me presenté. En esa época, 1980, no se exigía ser doctor. La convocatoria planteaba escrituras y proyectos de investigación, y yo ya tenía un proyecto inicial con Olga, que inició en el año 78. Fui profesor universitario a los 20 años.

También, unos amigos de Medellín me consiguieron unos cursos en la Universidad Autónoma Latinoamericana. Yo tenía 20 años, era un niño flaquito y chiquito, y no me creían que fuera el profesor, decían: “Que venga el decano a ver si usted es profesor”, y el decano tenía que ir a decir que yo era el profesor. Yo daba allí Lingüística General y es otra cosa muy importante, porque en Colombia hay una deficiencia en lingüística y epistemología en la formación educativa. Yo a los estudiantes del Doctorado en Historia de la Educación, aquí en el Valle, les digo: “Ustedes tienen que formarse en lingüística y epistemología, a ustedes no les dan eso en la universidad, tienen que estudiar el curso de Lingüística General y unos libros de epistemología que son fundamentales”. Y los pongo a leer lingüística en el doctorado, porque tienen esa deficiencia.

Una de las cosas que contribuyeron a mi formación fue ser profesor de Lingüística, porque en cada semestre enseñaba un libro. Yo fui profesor ahí durante cuatro años y en esos semestres leía el libro y lo repetía. En todo caso, me leí cinco o seis libros de lingüística general, los repetía muy bien y me los aprendí de memoria. Yo tenía formación lingüística, formación filosófica, la que hacen en el doctorado, y formación de pedagogía, con el grupo. Entonces, cuando fui a la Universidad de Antioquia, yo no había terminado, me gané el concurso porque tenía el escrito de Rousseau, el proyecto de investigación con Olga y porque

hablaba de pedagogía. Me lo gané sin estar graduado de pregrado y ya era profesor de la Universidad Autónoma Latinoamericana, sin maestría ni nada. Me gané la convocatoria y me dijeron: “Tiene seis meses para traer todos los papeles”, y me demoré un año, porque no me había graduado. Al año, cuando me gradué, envié todos los papeles, pero me pagaron al año; un año sin pago y sin nada, eso fue terrible.

Bueno, en la Universidad de Antioquia seguí con el proyecto de investigación de Olga y Alberto. El primer proyecto fue la historia de las prácticas pedagógicas y a mí me tocaba estudiar los inicios del siglo XX. De ahí mi preocupación por uno de los temas que conocí muy a fondo, que es la escuela activa, con Nieto Caballero y el Gimnasio Moderno. La Universidad de Antioquia hizo el siglo XIX; la Pedagógica, porque tenía los archivos, con Alberto Martínez y Renán Silva, hizo el siglo XVIII; Alberto y Olga hicieron el XIX; y yo hice el XX.

Entonces, ya había leído a Dewey y a Rousseau que eran los fundadores, si uno ve cualquier cosa de escuela nueva, escuela activa y métodos activos, los fundadores son Dewey y Rousseau. Yo estudié el Gimnasio —el primer libro mío de investigación propiamente fue sobre Nieto Caballero y el Gimnasio Moderno— y lo estudié a fondo, con una mirada muy distinta a la que se manejaba en la época. A mí me interesaba la influencia de Dewey, porque Dussel era el modelo de secundaria; el de primaria era Montessori con algo de Decroly, entonces ahí estaban los pedagogos. Nieto Caballero fundó el Gimnasio y formó su pedagogía. Nieto es liberal, culto, habla varios idiomas y se va para Europa, allí conoce a los pedagogos, se trajo a Montessori, a Decroly, leyó los libros. O sea, Nieto viene de un pensamiento laico y lo que puso allí fue un pensamiento laico. No es tan importante el peso de lo liberal como lo es el peso de lo laico, porque, aunque el Gimnasio tenga iglesia, y Nieto fuera muy amigo del capellán de la iglesia, no importaba dar a Montessori, a Dewey y a Decroly dentro del Gimnasio. Era una maravilla, eso es pedagogía, exactamente la de Rousseau, no es educación.

El libro a mí me encantaba, porque hallaba continuidad entre lo que había leído de Rousseau y lo que veía en el Gimnasio, cómo eso ya toma práctica en Colombia. Incluso, ese modelo de Gimnasio nunca fue repetido en Colombia. Claro que el Gimnasio después de los años cincuenta y sesenta, y de la muerte de Nieto es otra cosa. El Gimnasio ahora es un colegio normal, interesante y

todo, pero ya perdió toda la pedagogía; solo fue hasta el año 1935-1940 muy interesante. Ese período colombiano, el conservador, también fue muy interesante, mucho más que el del inicio del siglo. Después de la guerra de los Mil Días, viene ese período, vienen la Misión Alemana, las reformas pedagógicas y la creación del Gimnasio; se crean muchos colegios nuevos en Colombia parecidos al Gimnasio, pero no con tanta potencia. Luego viene la reforma liberal, desde los años treinta de Olaya; entre 1905 y 1940, Colombia es muy interesante. Pero ya después Colombia no es interesante: desde 1935 hasta 1991, Colombia es un desastre por las guerras y la violencia, por el gobierno conservador y por la dictadura; no es nada interesante.

Y el mismo período fue importante para América Latina, porque en Argentina entran los mayores desarrollos en la educación, entran las ciencias de la educación. Ese el otro tema que yo trabajé, la entrada de las ciencias de la educación a Colombia, un modelo europeo que se crea a principios del siglo en Europa. Es un proyecto muy interesante para América Latina y Europa, porque es un proyecto de creación, tanto así que la educación y la pedagogía se hacen ciencias, pero en Colombia no entraron. Yo soy graduado de la Universidad de Antioquia, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, y pues en Literatura no me dieron ciencias de la educación, a mí me dieron fue tecnología educativa.

En Europa están todavía las ciencias de la educación, vienen del año 1920, cuando se crearon, hasta ahorita; tienen 100 años de ciencias de la educación y el proyecto es muy interesante. Los tres grandes modelos de educación europea fueron: el modelo de la educación medieval, que es la educación del antiguo régimen de la monarquía; luego, cuando Rousseau rompe con la monarquía, empieza el modelo de la escuela nueva, que 150 años después son las ciencias de la educación. Las ciencias de la educación son laicas, son estatales, son críticas y siguen el modelo de la ciencia. En cambio, en Colombia es muy grave, porque no entraron las ciencias de la educación, o entraron muy parcial y débilmente. En América Latina, en Brasil, Argentina, México e incluso en Venezuela entraron las ciencias de la educación muy fuerte; por eso, en las escuelas públicas de esos países son muy buenas y las de Colombia son muy malas, porque no hubo ciencias de la educación.

Para los 50 años de violencia en Colombia yo tengo una explicación y es que, obviamente, fue una lucha por la propiedad de la tierra latifundista. Los terrate-

nientes empezaron a apoderarse de las mejores tierras de Colombia y los campesinos a pelear también. La Iglesia defendía las luchas terratenientes con respecto a las luchas campesinas, pues la Iglesia amparaba ese modelo monárquico que venía y va contra el liberalismo, contra los liberales, para que no se repitiera lo del siglo XIX. Entonces, la Iglesia pelea para evitar que el laicismo entre en la educación; la Iglesia se opone y se sigue oponiendo, por eso no lograron entrar las ciencias de la educación. Es que Colombia es muy complicada: 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. La formación católica de corte antes de la Monarquía europea, antes de Rousseau, antes de la escuela nueva y antes de las ciencias de la educación. Es muy grave que no hayan entrado las ciencias de la educación al 70 % de la educación rural; incluso en la ruralidad, entró al 10 % en algunos colegios, pero duró muy poquito.

Lo que entró fue la Escuela Nueva de tecnología educativa y de formación con unas cartillas, pues, completamente dominantes y de una servidumbre terrible para el campesino. Yo estudié esa escuela, estudié esas cartillas en una

Lo que entró fue la Escuela Nueva de tecnología educativa y de formación con unas cartillas, pues, completamente dominantes y de una servidumbre terrible para el campesino.

escuela, las estudié en un proyecto que tuvimos en el norte del Valle, ese proyecto fue afamado y ganó premios. Yo lo estudié muy bien y lo que había ahí adentro no estudiaba el problema de la ruralidad, no estudiaba el problema de los territorios, no estudiaba el problema de la cultura. Por ejemplo, la literatura era la literatura general universal, la de un blanco, para que aprendiera a leer un niño. Y es que la literatura debía ser rural, debía ser de los territorios rurales, debía ser de sus zonas, debía ser de sus contextos. El lenguaje también: uno tiene que

enseñarle el lenguaje campesino, nunca se ha reconocido el lenguaje campesino, pero hay un lenguaje campesino propio. En Colombia, los afros tienen un lenguaje propio, los indígenas otro, y eso nunca se reconoció; Vicky Colbert no reconoce eso. El problema rural, que estamos viviendo hoy con el posconflicto, se sabe que es el mayor problema en Colombia, que no se ha resuelto desde el siglo XIX porque en el 70 % del territorio sigue la cultura rural.

La Escuela Nueva de Vicky Colbert no es la escuela nueva europea. La escuela nueva europea se hizo con los grandes pedagogos, con Montessori, con Decroly con influencia del modelo de Rousseau y con las ciencias de la educación. Lo que fue en Europa la escuela nueva es una maravilla; es seria, de investigación profunda, de culturalidad y de antropología. Todo el modelo de escuela nueva es con las ciencias de la educación, que tienen antropología, filosofía y psicología. Esa es la formación que hoy dan en Francia, se llaman “institutos universitarios de formación de docentes” y son para hacer doctorado; en un doctorado de cinco años se estudia todo eso. Pero la Escuela Nueva de Vicky Colbert consiste en unas cartillas y en entrenar a los maestros para que llenen las cartillas. Ellos llegaban y ponían las cartillas en las escuelas, les daban un entrenamiento superficial y luego se iban. Las sacaron por todo lado, entonces había una cartilla del café, otras estaban basadas en la agricultura de cada zona, pero sin reconocer el problema de la ruralidad de los territorios, de las etnias, del lenguaje de cada uno.

El problema de la ruralidad solo empieza a pensarse como problema a partir de la Constitución del 91, cuando dicen: “Viéndolo bien, este pueblo tiene como 20 culturas, ¿cuándo los vamos a reconocer?”. Cali es negra y nunca la han reconocido como negra, en la Universidad del Valle en un curso hay 40 estudiantes y 35 son negros. Nunca en este país se ha entendido que educar es enseñarle a ese ser que es negro, que vive en Aguablanca, que viene de la provincia, que sabe hablar campesino, que tiene una cultura familiar de minifundio y que es hijo en tercera generación de esclavos. Porque el Valle del Cauca fue de esclavos, porque los terratenientes tenían esclavitud. ¿Cómo los educamos? No lo han entendido todavía, Colombia no lo entiende. Pero lo entiende México, lo entiende Brasil, lo entiende Argentina; allí la escuela pública lo ha entendido, porque entraron rápidamente las ciencias de la educación y estas tenían antropología, psicología y etnografía, que permiten entender el problema de la población que llega a ser estudiada.

Entonces, todo Cali está a espaldas de Buenaventura y del Pacífico; Cali es negra, es la segunda población negra en América Latina después de Porto Alegre. Se ven negros por todos lados y toda la cultura es negra: la música, los festivales, la comida y las relaciones entre familiares, pero no lo reconocen. Ellos dicen: “Nosotros todos somos blancos”, entonces la cultura en general es para los blancos. La Universidad

del Valle está luchando por intentar comprender eso, pero aún no ha podido, aunque es la universidad más avanzada en ese punto. La Universidad de Antioquia no lo hace y ahora con el nuevo rector, que es todo lo contrario, neoliberal, no lo va a hacer. Ahora, obviamente, ni Rousseau ni todo el siglo XIX entendieron eso; es un problema que se entiende a partir de la discusión que se dio después de los años sesenta y setenta, después de la poscolonialidad, ahí todo ese gran tema logra hacerse entender y cambiar la educación.

Entonces, llego a la Universidad del Valle, me quedo cuatro años y la universidad me da una comisión de estudios para ir a hacer el doctorado. La Universidad del Valle es muy bondadosa, allá me dicen: “Váyase para donde quiera, usted verá con la plata que tiene a dónde quiere ir”. Resulta que elegí Barcelona, porque hay un filósofo y escritor que yo leía mucho y me encantaba que se llama Miguel Morey. Él tiene un libro que se llama *La lectura de Foucault*, yo lo leí y me pareció fascinante, es su tesis de doctorado. Entonces, le escribí a Miguel y él me respondió: “Si, véngase a estudiar”.

Yo llegué a la Universidad Central de Barcelona y le dije a Miguel que quería estudiar la obra de Foucault, pero que mi interés era construir una metodología con todos los aportes de él; una metodología que contribuyera a mejorar la del grupo de las prácticas. Miguel me dijo: “Tú puedes hacer una metodología de esas, pero primero tienes que leer la obra completa Foucault y después verás si lo puedes hacer”, y me puso a leer la obra completa de Foucault. Yo ya había leído una parte, pero los cinco años que yo estuve en Barcelona fue leyendo la obra completa de Foucault. En el transcurso yo fui cambiando, entonces Miguel me dijo: “En lugar de hacer esa metodología, porque realmente en filosofía y entre lo que nosotros pensamos y el mismo Foucault pensaba, no hay que hacer metodologías, hay que hacer es herramientas de trabajo, análisis de conceptos, elige uno potente para ti”. Al final, elegí el del intelectual y mi tesis fue sobre el intelectual, porque en esa época, en los noventa, estaba discutiéndose el maestro como intelectual. Otra recomendación fue: “Tienes que leer algo sobre Foucault de lo que no hayan escrito nada o muy poco. Lee algo que nadie haya tocado para que tu tesis sea un poco original”; me puse a averiguar si alguien había escrito sobre el intelectual y pues era muy poquito. Entonces, mi tesis fue

Michel Foucault y el intelectual, sobre el intelectual y cómo se forma un intelectual según Foucault. Fue el primer libro sobre Foucault en Colombia.

Resulta que hubo un movimiento pedagógico en los ochenta. En Colombia no ha habido pedagogía, en la Colonia no había pedagogía. Mientras que en el siglo XIX ya había pedagogía en Brasil, Argentina y otros países de América Latina, en Colombia no hubo pedagogía sino hasta la de Nieto. Y la de Nieto es una pedagogía muy institucional, muy en el Gimnasio, no fue un movimiento social. La Escuela Normal Superior no tenía pedagogía, era más bien como una facultad de Educación grande; aunque formaban como doctores, ahí no había pedagogía, se formaban era en didáctica básicamente.

No se usó la pedagogía de Nieto en la Escuela Normal Superior, no hubo una continuidad entre el Gimnasio Moderno y la Escuela Normal Superior. Cuando Nieto fue director general de secundaria, propuso la pedagogía que había puesto en el Gimnasio Moderno; aun cuando era ya una figura estatal, la pedagogía no pasó al Estado. Entonces, por eso su importancia, ahí uno lo ve: los grandes gobernantes de este país fueron del Gimnasio Moderno desde el año 1914 hasta el año 1940, porque se formaron en pedagogía, que era una pedagogía muy potente. Uno con pedagogía cambia las cosas, cambia la mirada, y ahí se formaron todos los grandes gobernantes que luego salieron a gobernar el país.

En Colombia no hubo pedagogía, no hubo nada. El movimiento del marxismo en los setenta, el movimiento estudiantil y los maestros marxistas dijeron: "Aquí no hay pedagogía sino tecnología". Entonces, empezaron los maestros, Abel Rodríguez y el sindicato, que era marxista, a plantear toda la cosa. Ahí hubo una conexión del grupo de las prácticas con el Movimiento Pedagógico. A mí me tocó dar conferencias en la Guajira, en el Amazonas; íbamos a dictar

Mientras que en el siglo XIX ya había pedagogía en Brasil, Argentina y otros países de América Latina, en Colombia no hubo pedagogía sino hasta la de Nieto. Y la de Nieto es una pedagogía muy institucional, muy en el Gimnasio, no fue un movimiento social.

conferencias, a participar de marchas, eso fue impresionante. O sea, esa formación que yo tuve con el grupo, que fue formación de la movilidad académica, también estuvo con el Movimiento Pedagógico, porque yo me iba cada ocho días para algún lado a echar carreta y a hablar con los maestros. Las movilizaciones de los maestros fueron por el rescate de la pedagogía, porque no había pedagogía por ningún lado. Ya luego el Movimiento Pedagógico logró crear la pedagogía y la revista *Educación y Cultura*.

La revista cumple 50 años, me parece; los primeros 20 años fueron extraordinarios, ahí escribieron todos, incluyendo a Mario Díaz. Resulta que ahí salió la figura del maestro como intelectual y la discusión era sobre el maestro como intelectual, y recogía en parte la obra de Gramsci. También, recogía algo de la obra de los teóricos marxistas franceses y en parte la obra en la que ya Foucault empieza a hablar del intelectual. Entonces, esta concepción ve al maestro como un intelectual. Aún 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.

En América Latina, el maestro como intelectual, en gran parte, fue difundido por el Movimiento Pedagógico. Yo diría que el Movimiento Pedagógico colombiano fue lo mejor, lo más interesante que ha habido en Colombia en educación. Todo lo que hay allí, las revistas, las experiencias; afortunadamente, hay muchos libros sobre eso. Luego vino la Expedición Pedagógica, que fue potente también, aunque no tanto como el Movimiento Pedagógico. La Expedición fue muy de la Universidad Pedagógica Nacional, en cambio, el Movimiento Pedagógico fue más amplio, del Magisterio en general. Lo del Movimiento fue extraordinario, duró 20 años: de 1980 al 2000.

El Movimiento Pedagógico se acaba con la Constitución del 91 y la Ley 115 de 1994. La interpretación del sindicato de la ley del 94 es que, en gran medida, fue producida por el Movimiento Pedagógico. Yo, en cambio, digo que la Ley 115 de 1994 fue una traición al Movimiento Pedagógico. Es una ley de la globalización, parecida a la de España y a lo que estaba pensando en ese momento Europa sobre lo que es educación: la educación como servicio, como proyecto educativo institucional, como estatuto profesional del docente; todo eso es globalización.

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. Ahora, 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. Luego la reformaron cada vez más y en este momento, lo que tenemos de leyes para toda la educación es algo desastroso.

Terminé escribiendo la tesis doctoral sobre el intelectual. Cuando me regresé para Cali (yo me fui en el año 1990 y llegué en 1995 ya graduado), la universidad me dice: “¿Ahora qué va a hacer?, ¿a qué se va a dedicar?”, entonces yo dije que seguía con el grupo de las prácticas. En esos cinco años estudié Filosofía, estaba haciendo la tesis sobre Foucault, pero me iba a ver los cursos de Heidegger, de Hegel. Estuve un año leyendo la *Crítica de la razón pura*, que es muy difícil; todos los días la leía, hasta que la terminé. Yo les digo a los estudiantes de doctorado que es muy importante la *Crítica de la razón pura*, porque te enseña a pensar qué es un concepto.

Claro que la lectura de la *Crítica* fue porque Miguel me dijo: “¿Usted no ha leído la *Crítica de la razón pura*?, ¿no ha leído la *Fenomenología del espíritu*? No lo vuelvo a recibir hasta que venga con esos dos libros leídos”, y no me recibió. Cuando me los leí, me preguntó: “¿Qué es un concepto en Kant? ¿Cuál es la negatividad en Hegel?”, y le contesté. Entonces, hice la tesis y me demoré un año. Yo le digo a los estudiantes del Doctorado en Educación: “Tienen que leer de otros libros, porque esos otros libros son claves, esenciales”. Yo vine de una formación filosófica allá de Europa y logré salir de esa mentalidad, salir de la

Yo, en cambio, digo que la Ley 115 de 1994 fue una traición al Movimiento Pedagógico. Es una ley de la globalización, parecida a la de España y a lo que estaba pensando en ese momento Europa sobre lo que es educación: la educación como servicio, como proyecto educativo institucional, como estatuto profesional del docente; todo eso es globalización.

provincia y tener como un modelo más universal. Entonces, cuando vengo a la universidad, me dicen: “Usted lo que tiene que hacer es pensar en el doctorado”, y empecé a crear el doctorado.

Recuerdo una conferencia sobre Barcelona, sobre la importancia de la ciudad, que a mí siempre me pesó mucho y que creo que pesa mucho para Colombia. Formarse es desplazarse, moverse de un lugar a otro, y siempre a un lugar que signifique un ascenso. Yo creo que ascendí, porque de Medellín a Cali es otra cultura: Cali es una cultura de negros, el mar está cerquita, es una cultura muy abierta; en cambio, Medellín es muy cerrada, los paisas somos muy cerrados, muy enclaustrados. Venirme a Cali fue muy importante, porque me abrió, pero irme para Barcelona me abrió más. Y Barcelona me dio cercanía con Berlín y París. Yo siempre he odiado mucho en mi vida eso de ser turista en las ciudades, al contrario, prefiero ser un habitante, que pueda pensar y hablar con la gente y pensarse lo ciudadano. Entonces, la cercanía con París fue importante para mí, pues digamos que, en gran parte, la formación mía es francesa: Morey es muy francés y Foucault también.

Cuando regresé, la universidad me propuso crear el doctorado y empezamos a hacer una extensión de la maestría en Cartagena. Me quedé en Cartagena cinco años y, al mismo tiempo, estuve haciendo la maestría en la del Valle y creando el doctorado en Cartagena, para que a esa maestría le siguiera el doctorado. También estuve haciendo un proyecto de investigación con el grupo de la práctica. Estaba haciendo esas cosas, pero siempre con la idea de desplazarme a otro lado, y lo de Cartagena fue esencial en mi vida, por el Caribe, porque yo amo el Caribe. Tengo una tesis loca, que era de Estanislao Zuleta, y es que el vallenato es la única música colombiana, porque todas las otras músicas no son colombianas. Ni siquiera la cumbia, todas son afro, pero el vallenato sí, es una música colombiana que le habla al Caribe.

Logré conocer Valledupar, Barranquilla y Cartagena en medio de esa maestría; pensé mucho el problema del Caribe y he estado pensándolo también en estos últimos años. Me interesó bastante la literatura del Caribe y volví a leer a García Márquez, volví a leer *Cien años de soledad* y *El amor en los tiempos del cólera*. *El amor en los tiempos del cólera* tiene la idea más hermosa de formación pedagógica que hay en Colombia, que es la que tiene Florentino Ariza. Él, hijo natural, la mamá medio loca, se forma y llega a ser el hombre más importante

del Caribe, completamente solo. No va a la escuela, no tiene amigos, nunca en 70 años tuvo ni un amigo ni una amiga, es una cosa rarísima, extraña, hermosa, deja mucho que pensar. Y todo lo hace porque Fermina Daza lo rechaza y al rechazarlo, le crea una pasión, pero no por ella, no es volver con ella, la pasión es de ser alguien. Es increíble, eso lo descubrió García Márquez: cuando a uno lo rechazan o se tiene un gran problema, queda una pasión; muy rousseauiano: queda una pasión y esa pasión se vuelca sobre uno. Él la volcó sobre ella y pasan 52 años, va y vuelve, y se la encuentra, y le dice Fermina a Florentino: “Yo creo que en estos 50 años tú no has hecho nada”, y él responde: “Escribí 25 libros”, y ella le pregunta: “¿Por qué los escribiste?”, y él le dice: “Por la pasión que me dejaste cuando me echaste, por eso los escribí”.

La novela muestra un sentido de formación extraordinario que yo he perseguido durante toda mi vida; uno de los temas que más he trabajado, que es la formación. Ya terminé un libro sobre la formación, que empieza con Rousseau, sigue con la literatura de formación en Colombia y termina con *El amor en los tiempos del cólera*. Vuelvo y retomo literatura, que viene desde inicios de mi vida, cojo la novela, la literatura y la filosofía, y le dedico casi medio capítulo a la *Fenomenología del espíritu*. O sea, todo lo que hice durante mi formación, todo lo que fue mi formación, lo escribí de otra manera y lo puse allí como “la formación”. El libro se llama *La sociedad de la formación*, porque es una sociedad, y el subtítulo es: “La diferencia entre formar y educar”. Insisto en la diferencia entre pedagogía y educación: la verdadera educación la da la pedagogía y el centro de la pedagogía es la formación. Esta sociedad está formando, pero no forma, no la entiende la pedagogía.

Bien, esa es la vueltecita que di por el Caribe y la que me ayudó a conocer la literatura del Caribe, la gente del Caribe y el vallenato. En el vallenato, casi toda la cultura es de formación también: la lucha de los hombres y las mujeres por formarse, por ser alguien, una cosa extraordinaria. Como Alejandro Durán, que era analfabeta, pero compuso las mejores poesías. O Leandro Díaz, ya que el epígrafe de *El amor en los tiempos del cólera* es de él, de un vallenato que dice: “En adelante van estos lugares / ya tienen su diosa coronada”. García Márquez dijo que él escribió *Cien años de soledad* escuchando vallenatos, todavía hay una cosa por pensar alrededor de eso.

Se termina el año 1995 y en la Universidad Pedagógica hay un proyecto muy interesante, que es crear el Instituto Superior de Pedagogía. Entonces me fui para Bogotá, para crear el Instituto Superior de Pedagogía con la Universidad Pedagógica. Estuve cuatro años en Bogotá, al lado de Alberto Martínez Boom, Alejandro Álvarez y la gente del grupo creando el instituto. De ese instituto, desafortunadamente, por los problemas de la Universidad Pedagógica, no quedan sino publicaciones, libros, el proyecto y la idea.

Cuando terminó el proyecto, en 1995, yo aproveché para crear el Doctorado en Historia de la Educación con Alberto Martínez Boom en la Universidad Pedagógica. Como yo estaba en Bogotá, el acuerdo era que íbamos a crearlo primero en la Pedagógica y una vez que yo me devolviera al Valle, pues lo creábamos allá. Entonces, el de la Pedagógica es del 2000, porque fueron cuatro años que yo estuve allí, y en el 2003 creamos el Doctorado de la Univalle. El primer Doctorado en Educación fue este, y fue también una primera relación con la Universidad de Antioquia. Como los paisas hacían lo mismo, se retiraron e hicieron su iglesia aparte, su propio doctorado, entonces nosotros hicimos la nueva versión con la Distrital y la Pedagógica. Ahora acaban de salir con acreditación de alta calidad, nos van a acreditar por diez años, un doctorado que tiene 500 libros publicados. El doctorado es de la Historia de la Educación y la Pedagogía.

Alberto Echeverri se graduó de la Univalle. Es una historia muy bella, porque Alberto fue mi profesor y yo lo gradué, y Vasco le dirigió la tesis. Es una historia increíble, él vino a estudiar aquí el doctorado y fue de los primeros en graduarse, se demoró diez. Yo le dije: “Ya tenemos el doctorado, métete y te damos un trato especial, no tienes que ir a los seminarios”. Iba a los seminarios que le interesaban, presentó su tesis, cumplió con sus requisitos y le iban a dar meritoria, pero los reglamentos de la universidad dicen que una tesis que se demore más de seis años no puede ser meritoria y no se puede publicar; y la tesis tenía que ser meritoria para que la universidad pudiera publicarla. Pero la felicidad de todos fue enorme cuando Alberto se graduó.

En este momento trabajo en el Doctorado de Historia de la Educación y la Pedagogía, que tiene énfasis en la Distrital, en la del Valle y en la Pedagógica. Yo quiero destacar dos cosas muy importantes como novedades: un proyecto de investigación que se llama Saberes y Disciplinas Escolares, y un proyecto de investigación sobre construcción de observatorios.

El primero, Saberes y Disciplinas Escolares. Hay una corriente de pensamiento que nació con Goodson, un historiador del currículo en Inglaterra. Él dijo: “Eso, lo del currículo, es una bobada, el currículo es una estructura de seguridad, de control de las instituciones, pero no estudia nada por dentro de las instituciones”, y planteó hacerle la historia al currículo. Entonces, otros autores, pensadores e historiadores tomaron el concepto de *saberes y disciplinas escolares*. La tesis es bien interesante: la escuela es fundamental en una sociedad, pero antes de la escuela hay unos saberes, por ejemplo, la matemática circula antes de la escuela. Hay una enseñanza de la matemática antes de la escuela, pero cuando esos saberes pasan a la escuela, ocurre una cosa rara: se modifican. La escuela no solo es una reproductora de educación, no es simplemente una cáscara, la escuela es muy importante, porque produce saberes específicos, los distribuye y los organiza.

Volviendo al principio sobre la diferencia entre educación y pedagogía, empecé a estudiar la Colonia, que no la había estudiado. En la Colonia no hay pedagogía ni hay educación, las palabras eran: instrucción, conducción, gobierno y represión; pero ni educación ni pedagogía por ningún lado y, por tanto, tampoco maestro. Eso es desde 1770 hasta 1820. En 1820, aparece la escuela mutua, donde no hacen sino reprimir a los niños. Me puse a estudiar otra vez la escuela mutua y encontré que produjo saber, produjo unos manuales, produjo la escritura... produjo cosas interesantes.

Entonces, vi la escuela mutua de otra manera, vi qué era lo que había adentro, porque nosotros veíamos únicamente la disciplina, la estructura de corrección, pero había también unos saberes muy interesantes. Se enseñaba a leer y a escribir para formar ciudadanos, ahí aparece la pedagogía. La pedagogía aparece para formar a los ciudadanos en lectura y escritura, entonces la pedagogía aparece ahí, en escuela mutua en Colombia. La escuela mutua se acaba en el año 1840. En ese período de 1840 a 1870 desaparece la escuela y en esos 30 años de liberalismo, no crearon ni instituciones, ni escuelas ni escuelas mutuas, y las normales las abandonaron. El liberalismo también tuvo un proyecto de abandono de un modelo republicano y laico en ese período. En 1870, vuelve a parecer la escuela primaria, pero ¿cuál escuela primaria? La escuela de antes de la Revolución Francesa, la monárquica, aparece en 1870; la escuela de la disciplina, del control, no la escuela laica. Estudié todo ese período en la pedagogía:

¿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?

Estudí el problema de la enseñanza, pero me detuve en el problema de la escritura. El problema de la escritura es muy importante, porque la tesis para terminar esta parte es que en Colombia no se ha enseñado a escribir. La escuela no enseña a escribir porque la escritura no es lenguaje, sino que es una caligrafía; la caligrafía venía desde la escuela mutua y eso nunca se transformó. Pero la escritura no es eso, la escritura es otra cosa completamente distinta. Las grandes deficiencias entre los estudiantes de doctorado y maestría es que no saben escribir, y no saben escribir porque no les enseñaron a escribir. La escritura es caligrafía y eso es copiar, nos enseñaron a copiar: copie esta página, copie la gramática, la sintaxis, la morfología; uno lo copia, y los niños lo copian. Pero nunca entendieron eso: somos monárquicos por muchos lados en Colombia. Primero, por la ausencia de pedagogía; segundo, por la deficiencia en la escritura, porque nunca se enseñó; tercero, porque no somos laicos; cuatro, porque los valores de la Revolución Francesa nunca fueron tomados por los liberales; y quinto, porque se mantienen todas las bases, toda la cultura, de la sociedad medieval del Antiguo Régimen. Es educación y no pedagogía, es escritura-caligrafía y no lenguaje; por todo eso, somos monárquicos, tenemos una cultura monárquica todavía.

Bien, lo pudo haber entendido la Constitución del 91 y no lo hizo, y lo pudo haber entendido la Ley 115 de 1994 y tampoco lo hizo. Entonces, ¿cuándo vamos a entender eso? Yo creo que todavía está por hacerse la reforma laica de la educación, una reforma, digamos, en la que se replantee la introducción de la pedagogía. Para eso sería muy importante cambiar las formas de entender el lenguaje en las escuelas, hay muchas cosas por hacer. O sea, yo entendería el posconflicto como la posibilidad de hacer una reforma seria en la educación, profunda. ¿Qué es un posconflicto? Haga toda la cosa con la guerrilla, pónganlos a trabajar, que sean ciudadanos, pero necesitamos una reforma de la sociedad; como si estuviéramos en 1935, cuando vino el Gimnasio Moderno. Cuando se juntaron el Gimnasio Moderno y la Escuela Normal Superior ya se sentía la reforma de la sociedad laica, porque ya venían esas bases. Entonces, tenemos que aprovechar que tenemos el Movimiento Pedagógico, la Expedición Pedagógica y los doctorados, a ver si podemos hacer una propuesta, un proyecto de

reforma a la educación laica en el posconflicto. Una reforma que diga que necesitamos una escuela laica, una escuela que enseñe a leer y a escribir en serio; que necesitamos pedagogía en la escuela y un maestro intelectual. Es volver a retomar todas esas cosas, ahí habría una gran reforma a la educación en Colombia.

Yo creo que no podemos aceptar que la Ley 115 de 1994 haya sido una reforma a la educación progresista y moderna en Colombia, tampoco podemos aceptar que la Constitución del 91 haya sido una reforma fundamental y radical de la educación en Colombia. Entonces, cada vez insisto más en mis conferencias que nos mantenemos en la Edad Media, que en la escuela de hoy seguimos viviendo los problemas medievales. Europa no tiene ese problema, porque todo el mundo sabe escribir.

Mi trabajo, mi preocupación y mi 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. Digamos que esas dos cosas han sido dos polos muy importantes de mi vida académica e investigativa, y de lo que he hecho en mi vida en general. Por un lado, soy, quizás, el único que cita a García Márquez o a la literatura y a la filosofía para pensar la pedagogía. Me parece que eso es un poco original, un poco importante; es una mirada distinta que le he dado. Muchos estudiantes que se acercan a mí me dicen: “¿Cómo hizo para eso de la literatura y la pedagogía?”; siempre me preguntan por ese lado lejano, porque es importante esa impronta.

Por otro lado, está la preocupación por la formación de los estudiantes. Yo amo al doctorado y doy unos seminarios de metodología que me parecen muy útiles. Soy académico en ese sentido y quiero a la universidad y al doctorado por eso, porque me interesan. Los seminarios son de metodología, tratan de enseñarles a los estudiantes a tener una metodología. Creo que uno no puede

Una reforma que diga que necesitamos una escuela laica, una escuela que enseñe a leer y a escribir en serio; que necesitamos pedagogía en la escuela y un maestro intelectual. Es volver a retomar todas esas cosas, ahí habría una gran reforma a la educación en Colombia.

escribir un libro de metodología, eso no se puede hacer, pero sí se puede pensar la metodología. Aprendí bastante de estos autores franceses y en el doctorado me preocupó de varias cosas: cómo se estudia y se lee una institución, cómo se estudia y se lee el lenguaje, cómo se estudia y se lee la realidad y las prácticas; eso me preocupa mucho. Digamos que todo el pensamiento europeo y todos los grandes filósofos han tenido que estudiar estos tres grandes temas.

Yo digo que he aportado allí, pero eso no se ve públicamente, se ve en la formación de los estudiantes de maestría y de doctorado, y se ve en mis escritos. Por ejemplo, en lo que yo escribo sobre la relación entre literatura, pedagogía y filosofía; más que sociología, historia, filosofía y literatura, he construido un modelo de pensamiento.

Yo diría que es responsabilidad del grupo no haber tenido la capacidad de poder poner los puntos sobre las íes. El grupo sí intentó organizar y decir claramente qué es pedagogía. Yo creo que la diversidad de interpretaciones del grupo ha hecho que, de todas maneras, quepan todas las interpretaciones posibles y no una sola; entonces, es parte de la responsabilidad del grupo. Yo siento que los maestros creen que el saber pedagógico es cualquier cosa, lo mismo que pedagogía. Nosotros hemos perdido tantos años de nuestra vida pensando eso que yo siento una desilusión muy grande, pero siento que la responsabilidad fue del grupo.

Estamos en una época, como lo dice Bauman, “de amor líquido, la sociedad líquida”, la pedagogía líquida. El gran partícipe de eso fue Antanas Mockus, con la pedagogía de la calle, con la pedagogía del aseo; claro, muy neoliberal en ese sentido, sabiendo que es un concepto muy riguroso, porque te permite entender el pensamiento educativo. Frente a la pregunta “¿qué es pedagogía?” yo diría 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. Por ejemplo, un padre de familia dice: “Yo no puedo educar a este hijo”, bueno la pedagogía dice: “Yo le pienso esa educación”; cuando hay un vacío, un imposible, la pedagogía entra.

Entonces, la pedagogía no le ayuda a la institución en sí, sino al devenir institucional; la pedagogía orienta hacia lo que puede ser. Y, ¿qué es educación? La educación es lo inmediato, pero la pedagogía no es inmediata, es el devenir, es siempre la construcción de algo que viene, no lo que ya está. Por tanto, el

pedagogo debe saber escuchar qué le falta a este país, cuáles son sus problemas educativos, cuáles se pueden remediar, qué reformas hay que hacer, qué es lo que no se ha hecho y por qué la escuela no funciona. En cambio, los maestros dicen: “Aquí hay que pagarles bien a los maestros, eso de excelencia educativa, páguele bien a los maestros y verá”, “que construyan un buen edificio, una buena escuela y así está bien”, “denle computadores a todo el mundo”. Eso es educación, pero no pedagogía. Pedagogía es algo que se imagina que puede pasar, algo que se proyecta de la educación. Por eso, la pedagogía está muy cerquita de la formación, porque la formación se trata de cómo haces para formarte y en 20 años llegar a ser lo que quieres ser. En cambio, en la educación es “métnalo en los Andes para que aprenda a escribir y del doctorado sale perfectamente”. Eso es educación, pero pedagogía es de lo imposible, el pedagogo es el que dice: “Eso es imposible, pero es posible”.

Lola Cendales González*

**Educación Popular, Investigación-Acción Participativa,
educación de adultos, sistematización de experiencias, formación
de maestros, tecnología educativa, enseñanza personalizada**

Yo me eduqué en un ambiente tradicional, aprendí a leer y escribir en la casa, con el método de: la ele con la a igual la y la, le, li, lo, lu. Yo no tuve aprestamiento, ni kínder ¡y sobreviví! Estudié en el colegio de la Presentación en Ubaté en un ambiente muy tranquilo. ¡Ah!, pero tuve un abuelo, el abuelo materno, un liberal que andaba metido en el debate político, le encantaba la historia y era un narrador sin igual. Y esas cosas quedan.

Ahora mejor me voy a referir a hechos o circunstancias que me afectaron en el trabajo y en la vida. Cuando ingresé a la Universidad Javeriana, estaba en todo su apogeo la tecnología educativa; era lo que llegaba en ese momento a través de las personas que salían a especializarse fuera del país y que después regresaban como profesores. Recuerdo que para los objetivos de los trabajos no se podían utilizar verbos como “analizar” y mucho menos “imaginar” o “soñar”, porque todo tenía que ser medible y cuantificable. Y esto, aunque uno no tuviera muchos elementos para contrarrestar, lo sentía estrecho, limitante, como que no podía ser todo.

Un día, un compañero por ahí en la cafetería me dice: “Este libro está interesante, si quiere se lo presto”; pues era *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire, y a pesar de que yo no comprendí bien algunas cosas, esa lectura fue la base de una posición más crítica frente a la educación y a la realidad. Aún conservo el libro, que lo sacaba pirateado la Editorial América Latina y lo vendían en la calle 55 con

* Profesora universitaria, educadora popular e investigadora de Dimensión Educativa.

avenida Caracas. ¡Y ese fue mi primer encuentro con Freire! Esa fue la primera lectura que me dejó con el deseo de seguir leyendo sus textos y de tener en cuenta sus planteamientos. Es que eso ya era otra cosa, cambiaba el horizonte.

Y bueno, el asunto era encontrar una práctica distinta. Nos fuimos, entonces, con una compañera, Luz Posada, y nos encontramos con el Programa Bosconia-La Florida para gamines, y al director, que era Javier de Nicoló, le pedimos una cita. La forma como esta persona presentaba el programa era tan seductora que uno quedaba tramado, de manera que fue imposible decir que no. Inicialmente yo me vinculé al “Patio de la 11” (calle 11 con carrera 11 en Bogotá) a una primera fase que se llamaba la “operación amistad”, que consistía en hacerse amiga de los muchachos sin moralizar. Pero imagínense: yo, que estaba terminando Ciencias de la Educación y una Especialización en Filosofía, me encuentro en un espacio donde no sé qué hacer ni qué decir; fue la sensación de impotencia y de pobreza profesional absoluta. Mi maestro fue un educador que había sido gamín, a quien llamaban “majito” (caminante) y que no tenía sino tercero o cuarto de primaria. Él, en esos primeros días, cuando me veía que estaba como desanimada, me llamaba y me decía: “Tranquila, venga nos tomamos un café y hablamos”... Era un hombre de una gran calidad humana y era eso lo que lo hacía un educador por derecho propio, reconocido tanto por los muchachos como por educadores con títulos. Una mañana que estaba lloviendo, llegó todo emparamado y le pregunté qué había pasado y él me dijo: “Es que yo todos los días me vengo a pie desde la casa”, él vivía arriba del 20 de Julio, y le digo: “Y, ¿por qué?”. Él me responde: “Porque es el momento en que me encuentro conmigo mismo”. ¡Qué tal!

Después, estuve vinculada a la formación de educadores. El planteamiento del programa era que la escuela debería ser como un circo, porque si el muchacho había roto con la familia y, en la mayoría de los casos, también con la escuela y no teníamos el respaldo de los padres de familia, ¿qué lo podía detener?

Los educadores y educadoras, en su mayoría jóvenes, eran un grupo entusiasta, de manera que esto era un despliegue de creatividad. Era una escuela rígorosa, con una dinámica tan atractiva que los muchachos resultaban queriéndola. Imagínense: gamines encantados con la escuela. No terminaría de contar lo que era y lo que se hacía en esa experiencia educativa.

En el programa me encontré con un equipo de educadores y educadoras comprometidos, con una gran calidad humana y profesional; claro que había problemas y contradicciones, pero con un equipo así, todo se podía superar, todo era posible. Me encontré la pedagogía de Makárenko, que no conocía, y con un educador excepcional: Javier de Nicoló, un soñador; porque eso era él: un soñador.

Otra experiencia interesante fue la del Colegio Claretiano de Bosa. Cuando llegué, allí se estaba implementando la enseñanza personalizada; se hablaba de singularidad, autonomía y apertura, y se trabajaba con guías. Yo llegué para dar un apoyo metodológico a la primaria y me di cuenta de las inconsistencias: grupos numerosos, profesores que pasaban la mayor parte del tiempo diseñando o corrigiendo guías, y la parte de expresión oral y argumentación reducida a casi nada.

Entonces, por algunas circunstancias, el Laboratorio Educativo de Venezuela vino a dictar un taller para maestros sobre Freinet ahí en el colegio. Yo de verdad sabía muy poco sobre esta pedagogía, pero me encanté de tal manera que le dije a Héctor Guzmán, el rector: “¿Por qué no hacemos una experiencia en el colegio y les demostramos a los profesores que es posible enseñar y aprender de otra manera?”. Y él, como algo muy natural, me dijo: “Bueno”. Me fui a conversar con dos personas que me parecían claves: Juan de Dios Díaz, coordinador de la primaria, educador y colaborador incondicional, y Alicia Zúñiga, la supermaestra de primero de primaria. Cuando ellos se entusiasmaron y me dijeron que sí, yo me dije: “Esto va porque va”. Me fui con Alicia a conocer una experiencia Freinet que tenía Fe y Alegría en Maracaibo, Venezuela, y Héctor mandó arreglar dos salones que tenían para guardar chécheres y nombró otra maestra. Estudiamos con más cuidado a Freinet y nos dispusimos a empezar. Nos íbamos al barrio más pobre y cercano al colegio, que era el Class, ya estábamos en marzo y nos encontrábamos con niños que habían quedado por fuera de la escuela: niños sin preescolar, sin aprestamiento, ¡porque en esa pobreza! “¿Que no pudo estudiar?, ¿quiere estudiar?”. “Sí señora”. “Pues entonces, ¡camine a ver!”.

Para el equipo lo más importante era la planeación. Al principio, nos reuníamos todos los días, porque lo más importante no era enseñar, sino proporcionar al niño experiencias de aprendizaje que él pudiera recrear por todos los medios de expresión; importaba el desarrollo del pensamiento. Trabajamos el método natural de lectura y escritura, sin saber bien en qué nos estábamos metiendo.

Lo simpático fue, al comienzo, pedirles a los padres de familia que no les compraran cartillas a los niños, que nosotros íbamos a enseñar de otra manera y les explicábamos. Casi al final, cuando habían pasado algunos meses, tuve que decirle a Alicia, la profesora que estaba preocupada porque los niños no leían: “Tranquila, esperemos, no vaya a volver al método convencional que yo sé que esto va a resultar”.

Y fue muy gratificante, porque al final la mayoría terminó leyendo y escribiendo casi mejor que nosotros; sin los problemas de silabeo, de cancaneo o de comprensión.

Trabajamos lo que Freire llama el “tríptico del lenguaje”: el texto libre, el periódico mural y la correspondencia escolar. ¿Se imaginan a un niño de primero o segundo —claro, ya en los últimos meses— coordinando una asamblea? Su primer texto libre fue un dibujo y la palabra “piscina”. Esto resultó de una tarde que encontré a uno de los muchachos cerca a la piscina del colegio, le pregunté que por qué no había ido a clase y me dice: “Profesora, es que yo nunca había visto tanta agua azul y tibia”. Entonces yo dije, pues, esta es una clave. Organizamos durante 20 días una tarde de piscina y la experiencia para los niños y niñas fue tan fuerte que su primer texto libre fue sobre el baño en la piscina. Y resultó natural escribir esa palabra, que tiene una dificultad, porque escribir no es unir letras sino expresar el sentido que las cosas tienen para uno; es cifrar pensamientos y emociones. Este texto lo sacamos en batea o hectógrafo porque no teníamos imprenta, y los niños y niñas lo llevaron a sus casas, yo lo conservo. La experiencia en Bosa fue el comienzo de la Escuela Filo de Hambre, hoy Escuela Popular Claretiana en Neiva.

Después de que llegué de Nicaragua, volví al colegio, pero ya a la primaria de la jornada nocturna. Allí, viendo las características de las personas que llegaban desplazadas por los problemas económicos y políticos que se vivían en varias regiones del país, me di cuenta de que la gente no conocía su espacio, no tenía noción de barrio ni de ciudad, ni sentido de pertenencia, y de que, en estas condiciones, ningún proyecto iba a pegar. Con el apoyo de Juan de Dios Díaz, coordinador de la jornada, trabajamos con toda la primaria el mapa mental y un folleto de lectura que recogía la historia de Bosa reconstruida por los participantes, que llamamos “Bosa, entre el recuerdo y la esperanza”. Fue un trabajo muy participativo entre alfabetizadores y estudiantes que se logró publicar. Recuerdo haber

encontrado el mapa después de un tiempo en una tienda cercana al colegio, en donde entré a tomarme un tinto y sé que estuvo expuesto en la alcaldía y en las salas o piezas de los estudiantes. No se trataba de ir a la nocturna a repetir el programa oficial, sino de aprovechar esa situación para aportar a la formación de una nueva identidad, que pasaba por reconocerse en un nuevo espacio y en un tiempo diferente.

Tratando de recordar se me cruzan los cables, porque esa época, que también era muy compleja, uno la vivía con entusiasmo y se comprometía con trabajos, porque le parecía que los cambios que uno deseaba estaban a la vuelta de la esquina. Creo que me sirve ubicar 1979, año en que se dio el triunfo de la revolución nicaragüense. Para esa época, yo estaba con la experiencia Freinet en Bosa, pero también desde 1976 estábamos empezando a formar el grupo de trabajo que dio origen a Dimensión Educativa.

Germán Mariño, quien participaba en el equipo de formación en el Programa Bosconia-La Florida, me invitó a participar en un grupo que se estaba planteando una reflexión y un trabajo sobre la alfabetización y la primaria de carácter alternativo para adultos. Me vinculé a la elaboración de materiales de historia, de ciencias y de lenguaje, y participé en este último; cuando teníamos los materiales, realizábamos encuentros con maestros para compartir los trabajos.

Con el material de lenguaje, que realizamos con un compañero, me pasó algo que, en este espacio, fue mi primer aprendizaje: en una de las unidades para tercero de primaria nos pareció muy importante colocar el último discurso de Allende a los trabajadores, y así quedó. Después de unos dos años, yo misma quise desarrollarla con tercero de primaria de la nocturna y empecé preguntando: “¿Qué saben de Chile, de Pinochet, de Allende?”, y nada; pero cuando alguien nombró un equipo de fútbol, las cosas cambiaron, se iluminó el ambiente y me di cuenta que ni ellos sabían nada de Chile ni yo sabía nada de fútbol. Entonces, en las mismas, y a empezar por sus saberes y sus intereses, y no por los nuestros. Después me encontré con un profesor que, según me dijo, había desarrollado el material con alumnos de secundaria y le había resultado muy interesante. Esto le pasa a uno por no tener en cuenta las características de las personas con las cuales va a trabajar.

Mario Peresson y Germán y Vladimir Zabala habían escrito una antología sobre la alfabetización y habían hecho una propuesta metodológica. Por estos

trabajos que estábamos realizando, fuimos invitados a participar en la Cruzada de Alfabetización en Nicaragua.

El triunfo de la Revolución Sandinista fue el 19 de julio de 1979 y la primera gran tarea fue la Cruzada de Alfabetización; la persona responsable de ese gran proyecto fue el jesuita Fernando Cardenal, hermano de Ernesto, el poeta. Mario y Germán fueron invitados con otras personas a participar en el diseño de lo que sería el proceso y al regresar, traían una carta para que me vinculara lo antes posible. Yo en ese momento trabajaba en la Universidad Javeriana, estaba con los Núcleos de Interacción del Programa de Formación para Maestros en ejercicio de la Universidad Abierta y a Distancia, que tenía tres componentes: un programa de televisión semanal, unos módulos y una estrategia de estudio y trabajo grupal, esos eran los Núcleos de Interacción. Yo asumí esta parte y entré en contacto con grupos de maestros de provincias o de algunos barrios de Bogotá, que se reunían por el puro deseo de encontrarse, de estudiar y de mejorar su práctica, porque el programa no les otorgaba ningún crédito para escalafón. Uno muchas veces echa pestes contra los maestros y con razón, porque es que hay cosas indignantes; pero también hay maestros y maestras con un compromiso, con una dedicación y con una preocupación por aprender, por mejorar su trabajo, que lo reconciliaban a uno con la profesión. Pues estando en estas llega la invitación de Nicaragua y para no tener que dar explicaciones, le escribí una carta al decano, el padre Quintana, donde le decía que yo me había presentado a una beca en Costa Rica, que había resultado y que tenía que integrarme ya. Obviamente, más temprano que tarde, él se enteró de por dónde andaba yo.

Entonces yo encarretada con lo de Freinet en Bosa, con estos maestros y con cosas que no faltan en las familias, y me llega esa invitación. Yo pensaba: “Pues es ahora o nunca”, porque cuándo iba yo a participar en otra revolución; de manera que nada de obstáculos y dije: “Claro que me voy, lo antes posible”. Compré un pasaje por un año, que me costó 14 000 pesos, y como en diez días estuve lista.

Es que ahí no había nada qué pensar, era tal el peso de esa oportunidad que la decisión estaba tomada. A finales de septiembre me fui y me integré a la División de Capacitación, participé en la preparación, en la implementación de la propuesta y en el acompañamiento durante cinco meses, y en la evaluación, hoy diríamos sistematización, que se publicó en un libro que llamamos *VENCIMOS*.

Pero imagínense lo que era para uno vivir ese momento, que había estado alimentado por la Revolución Cubana y por el triunfo de Allende en Chile. Ver y sentir que el cambio era posible, eso era un entusiasmo desbordante. Después vino la “contra”, la pérdida del sandinismo de las elecciones, la caída del muro y las cosas fueron cambiando. Pero volvamos a la Cruzada.

Para la capacitación se optó por el modelo de cascada, que aliviaba los costos pero que exigía otras estrategias para que no se debilitara el mensaje. Lo primero fue preparar el proceso y luego capacitar a los 80: a 40 jóvenes de la Juventud Sandinista y a 40 maestros. Esto fue durante un mes como internos, que incluyó la formación política y pedagógica, un trabajo de campo, que fue un laboratorio; luego, estos capacitaron 560 y así continuó la multiplicación. Durante el proceso se realizaron los Talleres Sabatinos, donde se socializaban los diarios de campo, se hacían correctivos y se preparaba el trabajo de la semana siguiente y se tenía el apoyo del programa radical “Puño en alto”. Yo estuve ahí, porque Fernando Cardenal me pidió el favor; algo pasó con la persona responsable y durante algunas semanas colaboré.

Para la alfabetización, se movilizaron 60 000 jóvenes y con los que alfabetizaron en la ciudad se completaron unos 120 000 alfabetizadores. Se cerraron las instituciones escolares de secundaria y las universidades, solo quedaron las facultades de Medicina y Agronomía, porque eran estratégicas. Esto fue un gran diálogo nacional entre jóvenes y adultos, entre el campo y la ciudad, entre diferentes saberes, que solo era posible en el marco de una revolución triunfante; donde se encontraban la voluntad política del gobierno y la respuesta del pueblo, la participación de las mujeres, de los y las jóvenes, de la Iglesia; donde la música y la poesía influían, todos se sentían Rubén Darío, todos cantaban las canciones de Mejía Godoy. Esa Nicaragua, Nicaragüita, es inolvidable. Y no era sino decir que uno llegaba de la Cruzada y se le abrían todas las puertas.

Allí conocí personalmente a Paulo Freire. Él llegó cuando estábamos en la fase preparatoria, como de finales de diciembre del 1979 a enero de 1980. Nos reunimos en la sede de la Cruzada unas diez o doce personas, y nos habló de la alfabetización como tarea político-pedagógica de la revolución. Fue muy respetuoso porque, por ejemplo, él planteaba que los temas generadores surgen de la investigación y se construyen colectivamente. Fue muy valioso compartir sus reflexiones y, claro, ¡conocerlo en persona! ¡Ese año para mí fue lo máximo!

Allí conocí personalmente a Paulo Freire. Él llegó cuando estábamos en la fase preparatoria, como de finales de diciembre del 1979 a enero de 1980. Nos reunimos en la sede de la Cruzada unas diez o doce personas, y nos habló de la alfabetización como tarea político-pedagógica de la revolución.

materiales para los alfabetizandos y los alfabetizadores, y realizamos talleres de formación. Recuerdo que, para uno de estos, esperábamos unas 70 personas y llegaron 120. Es que ese era el tema, ese era el compromiso de la década de 1980 con los sectores más excluidos de la ciudad en el caso de Bogotá.

Pronto nos empezaron a pedir que asesoráramos campañas regionales o locales: artesanos del fique en Curití y Aratoca, San Bernardo del Viento; Popayán después del terremoto, etc. Entonces, los temas eran construidos de manera participativa; en cada realidad eran diferentes y el método era el mismo. Más adelante, nos dimos cuenta de que casarse con un método frena la búsqueda, había que replantear, y aprovechamos un trabajo con niños extraedad para incluir elementos del trabajo por proyectos, de la investigación y de los aportes de la lingüística. Es que el método puede ser un apoyo o una limitante, y la codificación teníamos que replantearla con los aportes de la significación.

Como en un espacio como este es imposible hablar de toda una experiencia de 40 años, porque el año pasado cumplimos 40 años —increíble, ¿no?—, quiero resaltar algunas cosas que han sido importantes para mí.

Al regresar de Nicaragua, Mario, Germán y yo, terminamos el libro *Educación popular y alfabetización en América Latina*, conocido como el “libro azul”, en el cual tratábamos de hacer una conceptualización de la educación popular en ese momento y una propuesta para realizar una campaña de alfabetización. Y bueno, Dimensión Educativa se fue consolidando como una organización no gubernamental (ONG) con personería jurídica, porque nosotros fuimos primero grupo de trabajo y después institución.

Y como lo nuestro en ese momento era la alfabetización, volvimos sobre nuestros primeros pasos. Aquí en Colombia se realizaba la Campaña Simón Bolívar, lanzada por el gobierno de Turbay Ayala; entonces, nosotros hicimos una propuesta que incluía una crítica a la propuesta oficial y una alternativa que llamamos “Luchemos”, hicimos

Primero, formar parte de un equipo tan valioso en todo sentido; ese era y sigue siendo un espacio de formación. Nosotros hacíamos todos los años análisis de coyuntura y debates sobre diferentes temas. Recuerdo especialmente uno sobre el tema del conocimiento, donde los aportes desde el arte de Carlos Miñana, que trabajaba un proyecto de música, de Jairo Santa, desde el teatro, de Mario y Fernando Torres, desde la teología, de José Naranjo, desde su trabajo en barrios, y de Germán y yo, desde la educación, fueron para mí todo un aprendizaje.

Otra cosa que me parece importante fue la opción institucional de trabajar en el marco de la educación popular como opción ético-política y pedagógica, y desde ahí estar atentos, por una parte, a las diversas coyunturas o momentos que vivía el país, para tratar de aportar desde lo que hacíamos; y, por la otra, atender a esa parte pedagógica que cumple una función política, al dialogo.

Y algo que me parece clave es la investigación. Porque nosotros —y digo nosotros, porque no fui yo sola— hemos pasado por la investigación temática de Freire, la Investigación-Acción Participativa (IAP) de Fals Borda, la sistematización de experiencias y la reconstrucción colectiva de la historia. Antes de socializar una propuesta, primero teníamos trabajo; por ejemplo, antes de publicar *Los otros también cuentan. Elementos para la reconstrucción de la historia*, Alfonso Torres, Mario Peresson y yo habíamos investigado y habíamos realizado trabajos con diferentes grupos sobre este tema. Para nosotros la formación y la investigación han sido tareas estratégicas.

Han sido tantas cosas... Solo por mencionar un ejemplo, me pidieron realizar una sistematización de diez años de experiencias de economía solidaria en el Medio Atrato; el reto que se me planteó fue cómo hacer una investigación participativa con una comunidad eminentemente oral. Ahí tuve que meterme más de lleno en la oralidad, en la narrativa y en el componente pedagógico que tiene toda investigación participativa: el diálogo, la explicitación, la contrastación, etc. Esto para mí fue todo un aprendizaje. Sin lugar a dudas, yo aprendí más que ellos; no solo de investigación participativa, sino de su riqueza cultural, de su espiritualidad.

Así podría referirme a otras experiencias donde reconozco aciertos, pero también donde uno se da cuenta que la embarró.

Dimensión Educativa ha sido miembro del Consejo de Educación Popular para América Latina (Ceaal), fundado por Freire y otros educadores. Él fue su primer presidente y después le siguió Orlando Fals Borda; yo ya lo conocía, pero

Dimensión Educativa ha sido miembro del Consejo de Educación Popular para América Latina (Ceaal), fundado por Freire y otros educadores. Él fue su primer presidente y después le siguió Orlando Fals Borda; yo ya lo conocía, pero allí se inició una conversación que se continuó siempre.

allí se inició una conversación que se continuó siempre. Siempre fue muy acogedor y de cualquier charla con él uno salía superenriquecido. Recuerdo que cuando se posesionó, el tema central fue el de los movimientos sociales, ese fue también el tema de su primer artículo en la revista *La Piragua*.

Volviendo sobre el Ceaal —yo fue vicepresidente por allá en 1997—, este espacio me permitió conocer la latinoamericanidad de la educación popular; por ejemplo, las diferencias que había entre las realidades y los planteamientos; entre los países del Cono Sur y Centroamérica; entre Bolivia y Colombia o Brasil, donde el P. T., había optado por la educación popular. En ese momento, éramos 244 instituciones y cuando había encuentros, los debates eran interesantes

justo por las diferencias. Y era porque en esa época la educación popular iba por vía de las ONG, muchas de ellas surgidas en los ochenta.

Comparando, ahora hay algo esperanzador y es que, en algunos contextos, entre nosotros, por ejemplo, la dinámica, la iniciativa, la tienen más los grupos de jóvenes, que no quieren enredarse con ninguna institucionalidad. Cuando me invitan a uno de esos grupos, yo con esta cabeza blanca, me siento joven, como si tuviera su edad, como de 20; es que con ellos uno siente que, a pesar de los nubarrones, el cielo se despeja.

La universidad fue un espacio que al principio no veía como importante, porque estaba más interesada en los trabajos con grupos y comunidades, y porque la lectura que hacíamos desde la educación popular de esos espacios era diferente. Pues resulta que el profesor Mario Sequeda, después de unos años en los que compartimos opciones y reflexiones sobre la educación popular, convocó a algunos profesores a la Universidad Pedagógica para que diseñáramos la propuesta de una maestría en Educación Popular. Le botamos corriente a eso: indagamos lo que había de innovador en América Latina, elaboramos y reelaboramos el plan de estudios, hacíamos cuadros, escribíamos, etc. Hasta que al

fin presentamos la propuesta, pero uno de esos consejos por donde tenía que pasar dijo que no, que, así como estaba presentada, no podía pasar; que muy interesante, pero nada qué ver. Entonces le cambiamos el nombre por “Educación Comunitaria” y pasó. Lo que lo que les causaba escozor era lo de “popular”. Después, los estudiantes nos decían: “Si lo que plantean ustedes aquí es la educación popular, ¿por qué la llaman ‘educación comunitaria’?”. Ahí estuve algunos años, con un equipo de profesores y una dinámica de estudio y de debates interesantes. Después, cuando hicieron una reforma a las maestrías, pasé a la Especialización en Pedagogía y allí mi preocupación era la identidad del maestro, porque sin esto no puede pensarse en cambios en la educación. Entonces junté algunas cosas que sabía de recuperación histórica y de sistematización de experiencias, y organicé un seminario que se llamó Reflexión sobre la Práctica. Me parece que, si no hay convicciones, si en algún momento no hay conciencia profesional, si no hay una opción, no hay cambios posibles; si no cambia el maestro, no puede pensarse en cambios en la educación.

Partíamos, entonces, de reconstruir por escrito la historia profesional, lo que suponía hacer un ejercicio de introspección; después, ese texto se socializaba y se volvía objeto de análisis. Allí salían cosas conmovedoras, impactantes, cosas increíbles. Y bueno, en la Universidad Pedagógica estuve casi 20 años. ¡Ah! No fue trabajo de tiempo completo, era por cátedra, creo que así lo llaman.

Ya que estoy en este tema quisiera mencionar algo que me pasó en un espacio académico: el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde) y la Universidad de Manizales me dieron un doctorado *honoris causa*, algo que agradezco profundamente, pero vean lo que me pasó: justo unos días antes, perdí los anteojos y sí tenía algo escrito, pero no pude leer. Mientras hablaba, vi a un grupo de doctores y doctoras con sus togas y birretes, y entre ellos a Santiago, un gran amigo, y a su compañera; y allá al fondo van desplegando el símbolo de la Cruzada de Alfabetización en Nicaragua. Yo quedé como bloqueada, ni mencioné ni di las gracias al Cinde, ni a Toya que estaba allí, ni a los doctores y doctoras, ni a los muchachos de los barrios de Bosa, que habían alquilado un bus para ir a acompañarme ese día. ¡Qué barbaridad! Me sentí conmovida y cuando las emociones se cruzan, pues nada qué hacer.

A la universidad se le hacen todas las críticas posibles, sé que hay diferencias notables, pero, en general, la crítica más fuerte es que está fuera de la realidad;

sin embargo, creo que en algunos espacios académicos las cosas han venido cambiando, quizá no por voluntad institucional, sino por la presión que ejercen los cambios del contexto. Es que la universidad tiene que ser la conciencia crítica del país.

Bueno, ahora voy a espacios universitarios cuando me invitan, porque a pesar de todas las críticas que se le hagan a la universidad, este es un espacio de disputa ideológica, es un espacio de formación que hay que tener en cuenta.

Y pensando ya no en lo hecho sino en lo que hay por hacer, en el ahora, hace unos días fuimos a Barranca con Elena Martín, de la Corporación AVRE, institución que ha trabajado el componente psicosocial. Nos reunimos con personas de organizaciones que llevaban tiempo trabajando y les preguntamos que en la época tan difícil que aquí se vivió, cuál era el tema que ellos trabajaban; nos dijeron: “El duelo, porque nosotros no hacíamos sino enterrar a nuestros muertos”.

¿Y ahora?: “El perdón y la reconciliación, pero no sabemos cómo trabajarlo donde están todos los actores del conflicto”.

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 como estamos viviendo la coyuntura, nadie nos va decir qué hacer y cómo.

También nos decían que otro tema importante era la memoria, pero que había que trabajarla de manera intergeneracional, porque los niños también vivieron la violencia. Conversando con maestros y maestras, veíamos la importancia que tiene la educación en los procesos de cambio social; ningún cambio se puede lograr sin un cambio en la educación y en la mentalidad de los maestros, y esto va para largo. Y es que, de verdad, cómo puedo contribuir a la formación de los estudiantes si no tengo una visión crítica de lo que ha sucedido en este país en los últimos 60 años; si desconozco las causas de la guerra y las posibilidades de la paz; si me quedé con la historia oficial. 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 como estamos viviendo la coyuntura, nadie nos va decir qué hacer y cómo.

Yo vengo de una trayectoria en la educación popular y creo que ahí hay una propuesta, un acumulado muy significativo para hoy, en su intencionalidad ético-política y emancipadora, en su actitud crítica y en la formación del pensamiento crítico; en esa relación que se establece entre educación e investigación y, en términos pedagógicos, el diálogo. Diálogo de saberes, negociación cultural, que lo primero que exige es el reconocimiento del otro, de sus saberes, de su cultura y de su historia. Cuánta falta nos hace esto en los procesos educativos, como también experiencias de trabajo que se realicen desde esta concepción dentro o fuera de la escuela. Yo podría mencionar algunas, pero me demoraría mucho.

Para terminar, me parece que, como profesionales, tenemos una responsabilidad ético-política que nos exige formación permanente, no perder el sentido de búsqueda. Como decía Freire, las cosas que pasan a diario causan indignación —¡es que cada noticia es peor que la anterior!—, pero esa indignación en nuestro trabajo debe ir acompañada de la esperanza, porque si no, nos paralizamos. Debe estar animada por la utopía, que, como decía Galeano, es la que nos permite caminar. Pues entonces a caminar sin dejar de soñar, con la convicción de que, a pesar de los pesares, el cambio es posible.

Marco Raúl Mejía*

**Movimiento campesino colombiano, educación popular,
Investigación-Acción Participativa, sistematización
de experiencias, Ley General de Educación, Fe y Alegría,
Expedición Pedagógica, Programa Ondas**

En mi último año de bachillerato había que hacer alfabetización, y un profesor encargado de eso en el colegio y uno de Ciencias Naturales dijeron: “Montemos un proyecto de alfabetización distinta”. Entonces, en 1968, tomamos lo de Freire, que apenas estaba en las primeras publicaciones en Colombia, en mimeógrafo, y ahí conocí un poco a Freire y a Fals Borda. Hice las primeras lecturas en los documentos y con eso montamos una alfabetización en el barrio La Iguaná, que es un barrio de invasión histórico en Medellín. Hicimos los primeros trabajos, luego yo me voy a la Compañía de Jesús, ahí desarrollo todo un trabajo y me encuentro un poco con esa gente que le marca a uno la vida, y que serán sus grandes maestros: Guillo Hoyos, Carlos Vasco y Alejandro Ángulo, que para mí son como tres maestros.

En ese paso, yo voy a la Compañía, salgo rápido, pero yo me quedo en Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep). Curiosamente, creo que era el primer jesuita que salía y le permitían quedarse en una obra de la Compañía de Jesús. Ahí, Alejandro Ángulo me empuja mucho y me dice: “Tienes que seguir,

* Candidato a doctor en Educación (Proyecto Interdisciplinario de Investigaciones Educativas, Santiago de Chile), magíster en Educación y Desarrollo (Cinde-NOVA, Bogotá), licenciado en Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá). Consultor independiente en educación, vinculado a Planeta Paz y a la Expedición Pedagógica Nacional. Gestor y asesor pedagógico de la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP) desde el Programa Ondas de Colciencias hasta fines del 2014. Autor de numerosos artículos y libros sobre diversos temas en educación, educación popular, sistematización, entre otros, publicados en Colombia y en el exterior, especialmente en América Latina.

nosotros queremos que sigas”. Entonces, yo me voy a dirigir las escuelas que antes las habían dirigido solo jesuitas; me voy a dirigir las escuelas en el sur del Atlántico y creo que eso marca el camino, pero ya está marcado un poco por esas otras cosas. Comienzo a distanciarme de ese tipo de filosofía y me va bien, pero la necesidad de que eso tome vida ligado a todo el pensamiento cristiano —porque mi origen es totalmente cristiano—, la necesidad de articularme a esto, significa enfrentar la injusticia y toda esa visión de Medellín del mundo de los pobres. Por eso comienzo ahí y siempre he seguido un poco en esa línea, manteniendo unos acercamientos a los grupos cristianos progresistas.

Mi trayectoria comienza en el Cinep y en la década de 1970, cuando termino mis estudios de Filosofía con la Compañía de Jesús. Me articulo al Cinep y en esos momentos estaba todo el desarrollo del movimiento campesino colombiano. En el Cinep iniciamos con la formación de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos de Colombia (ANUC) línea Sincelejo, en la Costa Caribe colombiana. Íbamos de pueblo en pueblo, de organización en organización haciendo la formación más política del horizonte de la línea Sincelejo. En paralelo, allí comenzó a surgir el planteamiento de que era posible hacer unas escuelas propias del movimiento, y se desarrolló una propuesta que tuvo alguna presencia en cinco o seis municipios del departamento del Atlántico.

Fueron unas primeras escuelas que se iniciaron haciendo escuela activa y que luego se fueron depurando. Eran unas escuelas muy bonitas, en el sentido en que esas escuelas requerían discutirse con el movimiento, porque acompañaban la toma de tierras y la lucha de los campesinos; porque la escuela y la familia debían estar integrados en parte. En este tiempo, ya eran proyectos educativos unitarios con los cuales se fusionaban. Esas escuelas, a medida que se fue decantando la pedagogía activa, iban trabajando mucho más lo de la educación popular, con un fenómeno bien interesante y es que se rompe ya con una mirada que consideraba que la educación popular era una educación para adultos, y que esa educación para adultos era básicamente para los procesos sociales, los procesos comunitarios. Ahí comenzamos a plantear algo que nosotros ya llamábamos “Educación Popular en la Escuela Formal y en la Educación Formal”.

Fue muy interesante porque eso después representaría una larga discusión con toda la mirada mucho más maximalista de una visión marxista, que era muy fuerte en ese momento en la educación colombiana. Esa mirada althusseriana, con la in-

fluencia de Aníbal Ponce en educación, señalaba que la escuela era el lugar de la reproducción del sistema. Comenzar a colocar en los movimientos populares la necesidad de la escuela, la necesidad de construir, fue llevando a decantar lo pedagógico y a construir; a pasar de lo que serían las pedagogías activas a unas pedagogías más desarrolladas en la línea de la educación popular. Ahí empezamos a construir una escuela basada en la Investigación-Acción Participativa y desarrollamos toda una propuesta metodológica que recogía elementos de Paulo Freire y de Orlando Fals Borda, que en ese momento se había ido de la universidad y estaba montando la investigación desde la Fundación Punta de Lanza. Eso fue a finales de 1970.

Entonces, se consolidó esa mirada sobre la educación y sobre la manera como se producía la organización de unas escuelas y una educación en función de los grupos populares. Ahí logramos desarrollar una estrategia metodológica que, en alguna medida, tuvo reconocimiento en diferentes lugares del país; curiosamente, eso terminó siendo visitado por mucha gente. Uno de quienes los visitó, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), estaba en toda su constitución y se estaba discutiendo sobre cómo construir educación bilingüe, su educación bilingüe intercultural. Ellos fueron a visitar las experiencias. También fueron los arahuacos y gente que en esos momentos se movía al interior de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode) en Antioquia y en el Huila. El proyecto cubría municipios del sur del Atlántico: Candelaria, Repelón, Suán, Giraldo, Calamar y Arroyo de Piedra.

Normalmente, la gente realizaba unas pasantías para ver lo que hacía el proyecto; elaborábamos unas minutas de investigación para la gente que iba, comenzábamos a hacer un ejercicio de sistematización y nos hacían una retroalimentación de la experiencia, señalándonos los problemas que había, que ellos veían. Como la mayoría de la gente del Movimiento Popular discutía si eso era escuela, qué podía denominarse una escuela en la línea de la educación

Comenzar a colocar en los movimientos populares la necesidad de la escuela, la necesidad de construir, fue llevando a decantar lo pedagógico y a construir; a pasar de lo que serían las pedagogías activas a unas pedagogías más desarrolladas en la línea de la educación popular.

popular, de la Investigación-Acción Participativa, entonces fuimos confluyendo. Además, ahí van a confluir otras dinámicas de toda esa perspectiva latinoamericana que se comienzan a introducir, por ejemplo, se comenzaron a trabajar elementos del Teatro del Oprimido. Con los grupos más cristianos se comenzó a hacer todo un trabajo de organización, que llevaba a constituir comunidades eclesiales de base y paralelo. Entonces, se fue construyendo un núcleo de unas comunidades que, en alguna medida, construían con fortaleza el movimiento.

Parte de estos elementos, y de lo que serían estos núcleos, va a ser uno de los sectores del Movimiento Pedagógico Colombiano. 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 Olguita 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. Aparecía el grupo Filo de Hambre, en el Huila, aparecían los grupos del Instituto Popular de Capacitación de Medellín (IPC), aparecían los grupos de educación popular de la Universidad del Valle y aparecía la gente que trabajaba acá, en los cerros.

Yo creo que un poco lo que se logra en ese momento resolver el conflicto frente a posiciones políticas muy radicales, que decían que trabajar con la pedagogía era un asunto del sistema; es que Abel logra concitar a todas las fuerzas. Cuando se va a Bucaramanga, al congreso de Fecode donde se iba a aprobar lo del Movimiento Pedagógico, la decisión no era clara, creo que se ganó por 10 o 15 votos sí al Movimiento Pedagógico; eran casi 600 delegados, estamos hablando de 1982. Se comenzaron a realizar procesos de Movimiento Pedagógico en todo el país.

Entre los grupos aparecían diferencias. Aparecía un sector que era casi la mitad de Fecode representando las posiciones políticas de ese momento, más de una de izquierda, el Partido Comunista, el Movimiento Obrero Independiente y Revolucionario (MOIR), el trotskismo. Sería esa izquierda más clásica, la del marxismo, que decía que la pedagogía era un asunto de la revolución, que el día en que triunfara la revolución nos ocuparíamos de la pedagogía y la educación. Entonces, la pedagogía era un asunto de reformistas, era un asunto de populistas, como nos decían a nosotros por venir de la línea de educación popular. Participamos en toda la constitución inicial del Movimiento Pedagógico.

Paralelo a eso, aparecía en el país la necesidad de construir un proyecto formativo de lo que serían los sectores del movimiento obrero. Desde ese momento, sigo teniendo un pie ahí y un pie en el movimiento obrero. En 1984, nos vamos a hacer algo que se llamó la “Alianza Obrero-campesina y Popular” para la construcción de un movimiento social fuerte; ahí construimos todo un proyecto educativo y pedagógico. Hay algunos trabajos ahí hechos con la pastoral social de Barrancabermeja; un trabajo que tenía la vertiente cristiana, porque era con el horizonte de la diócesis, pero totalmente organizado desde la educación popular; curiosamente, ahí surgen los núcleos de debate para la constitución de la Central Unitaria de Trabajadores de Colombia (CUT). En medio de todo ese debate, se consolida la necesidad de la unidad, la necesidad de una unidad mucho más fuerte, y vamos organizando esos procesos.

Surge al interior del Movimiento Pedagógico la necesidad de ampliar la experiencia que se desarrollaba en la Costa, entonces nos vamos a Aipe, Huila. Ya con el aval del sindicato de la Asociación de Institutores Huilenses (ADIH), establecimos una experiencia de innovación, tomando como base y fundamento toda la propuesta pedagógica y metodológica que habíamos desarrollado en la Costa; tanto que algunos maestros y maestras vinieron al Huila a tratar de organizar ese proceso. Ahí se desarrolla una escuela que era la expansión de la propuesta metodológica al interior del Movimiento Pedagógico: la escuela de San José de Aipe, donde están los profesores Felipe Celis, Danilo, Amalida y Anélida; todos ellos van a conformar un grupo, inauguran en esa parte del país una expresión de complementariedad con la escuela que venían desarrollando los claretianos, la escuela de Filo de Hambre.

En toda esa conformación del Movimiento Pedagógico va entrando la discusión sobre la nueva Ley General de Educación, porque, en alguna medida, es uno de los logros más importantes. El Primer Congreso Pedagógico Nacional, de 2000 o 3000 personas y 800 experiencias, sirvió para decantar los elementos de una ley de educación, mucho más desde una perspectiva progresista y del trabajo. Ahí nosotros, desde el Cinep, organizamos para este debate un proceso que se llamó “Constituyente Educativa”, donde convocamos a toda la sociedad a discutir la educación.

Ese movimiento comienza a debatir públicamente. En determinado momento, enfrentamos al ministro Carlos Holmes y a Fecode, porque la ley tenía que hacerse en tres meses. Llevamos al Senado, y a muchos lugares más, el debate de política pública, discutimos la necesidad de darle forma a un proyecto en el cual participara toda la sociedad. De ahí salió la famosa consigna: “La educación es un asunto de todos”. Eso hace que la Ley General de Educación se discuta y se replantee, y tenga una discusión de un año más. La Ley 115 de 1994 en Colombia es fruto de una movilización social, en la cual los procesos toman forma a través de esas dinámicas que habían ido a la constituyente del Movimiento Pedagógico y a la Constituyente que le da forma a la Constitución del 91. Por eso, en la Constitución del 91 se constituyeron grupos de educación para acompañar. Abel tenía un grupo, yo participé en el grupo de Fals Borda para discutir asuntos de la educación que debían ser incluidos.

Esos dos antecedentes marcan la manera como se dan las condiciones para discutir y plantear la Ley General de Educación, tanto que se van a encontrar en la Ley temas como la autonomía curricular, el gobierno escolar y todo lo que significa la gestión de la escuela; una gestión de la escuela que implicaba organizar, en alguna medida, la escuela en torno a la comunidad educativa. Yo creo que la Ley General de Educación, a pesar del artículo noveno, que acepta volverla un servicio, era una concertación. La Ley termina siendo una de las más progresistas de América Latina, tanto que, en algún momento, me encuentro yo con Martín Carnoy y alguna gente en un seminario internacional y me dicen: “Ojo que van por ustedes, porque dicen que su ley le dio mucho juego a la sociedad y le dio mucho juego al sindicato”; en consecuencia, se nos viene la Ley 715.

Cuando llega la Constituyente, entran muchos más grupos, porque ahí la representación que se comenzó a mover no era de lo pedagógico, sino una repre-

sentación de lo político. Ahí yo comienzo a tener un debate mucho más fuerte con Fecode, porque, para nosotros, ahí hay un momento de inflexión en la discusión de la Ley General de Educación. Fecode comenzó a hablar mal de todas las personas que estábamos dando el debate sobre qué debía ser la educación. En medio de las disputas, decían que la gente se tenía que plegar a la posición de Fecode, pero la gente les discutía y les decía: “No”.

Comienza, yo diría, una especie de triunfalismo sobre la Ley, entonces hubo como una retirada y Fecode mismo, en un cambio de la dirección, no fue capaz de entrar a la reglamentación de la Ley; mandó gente que era muy débil, pero con la coraza sindical, y ya nosotros no podíamos entrar ahí.

En la reglamentación de la Ley General de Educación se genera una dinámica en la cual se colocan una serie de características sobre lo que hay que hacer, que no permiten desarrollar las partes progresistas de la Ley. Comienzan a aparecer las cortapisas de la Ley, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) aparece con ciertas características, como que debe ser hecho en función de una serie de cosas, y comienza un tipo de lineamiento curricular. El Ministerio se da cuenta del papel que representaba y en Bogotá, Cecilia María Vélez inicia la ofensiva de retroceso; una ofensiva administrativa sobre la Ley, tanto que algunos de los dirigentes sindicales de Bogotá terminan siendo sus asesores.

Hay una ofensiva administrativista sobre la Ley para poder producirle controles administrativos y se comienza a perder la discusión pedagógica. Se terminan pactando, por ejemplo, unos lineamientos curriculares. ¿Qué son los lineamientos curriculares? El espanto que le da al Ministerio la autonomía curricular. Nosotros habíamos tenido unas discusiones larguísimas sobre el porqué de la autonomía curricular y sobre su pertinencia, que respondía a las preguntas: ¿por qué educación hoy?, ¿para qué la educación?, ¿educación en dónde?, ¿educación a quién?, ¿qué educación?, y ¿cómo? Esas seis preguntas las trabajamos juntos durante mucho tiempo, y las define esa tensión entre ser ciudadano del mundo en la globalización, y ser hijo o hija de la aldea. Se entra en un proceso en el que la discusión pedagógica y los Centros de Estudio e Investigación Docente (CEID), que fueron muy potentes, decaen. La revista de Fecode también fue muy potente, llegó a sacar 30 000 ejemplares. Ahí estábamos algunos en sus consejos, en los debates, en la discusión sobre cómo tenía que potenciarse eso.

Todo esto comienza a perder fuerza a nombre de una lucha sindical más fuerte, de la necesidad de un sindicalismo más revolucionario. Las discusiones en ese momento fueron muy bonitas, porque representaban lo que le significa a un sindicato, en el cambio de época, la capacidad de construir esos nuevos escenarios para su lucha, relejendo lo gremial y lo político del pasado, y cómo la organización tenía que refuncionalizarse.

Ya que estamos hablando de lo personal, Fe y Alegría siempre había sido un lugar para construir escuela para niños pobres; lo que hacía era recoger fondos y montar escuelas en los barrios, su lema era: “Donde termina el asfalto, comienza Fe y Alegría”. Era parte de un movimiento internacional en el que también estaban los jesuitas. Cuando, entre 1992 y 1993, hubo un cambio de dirección, Fe y Alegría dice: “Que el Estado pague los maestros, pero nosotros queremos destinar los recursos a un proyecto de calidad en la educación”. Ahí organizamos un proyecto de evaluación participativa de Fe y Alegría para construir un proyecto pedagógico propio.

Yo soy la síntesis de un montón de procesos sociales, y cuando hablo de esto me da pena, tal vez, hasta sentir que me estoy robando lo que la gente ha construido, pero yo fui actor de todo esto con los grupos populares con los cuales trabajábamos.

Entonces, en Fe y Alegría, se hace una evaluación participativa. Cinep, con la dirección de Manuel Uribe, organiza esa evaluación y nos lleva a tener que pensar la pedagogía, en concreto, desde la escuela pública; se desarrolla un proyecto muy bonito, donde comenzamos a desarrollar la Ley General de Educación. El proyecto fue un lugar que, a la vez que mantenía la vigencia y planteaba todo el proceso de la educación popular, construía un proyecto educativo comunitario, se colocaba en la ley colombiana y comenzaba a mostrar formas alternativas. Aparecieron procesos alternativos en matemáticas, en lectoescritura, en enseñanza de los idiomas etc. Ese proyecto se va consolidando.

Durante todos los noventa hay una efervescencia de lo educativo y pedagógico en el movimiento popular. Luego, hay una desinflada que, yo creo, tiene que ver con muchas cosas. La primera, la incidencia del paramilitarismo en el Movimiento Popular. Nosotros teníamos escuelas en las cuales los paramilitares se asomaban a ver de qué estaban hablando los maestros y llamaban luego los a decirles que no podían seguir dando ese tipo de clases si querían quedarse

ahí y vivos. Hoy los maestros colombianos tienen más de 1000 muertos; eso a veces a la gente se le olvida, lo que ha significado todo este proceso.

La segunda parte de la década de 1990 nos coge con un movimiento social en auge, pero también, con unas fuerzas que generan contradicciones muy serias. En mi experiencia, yo estoy construyendo toda la propuesta de Fe y Alegría y participando en toda la discusión del Movimiento Pedagógico; desde Cinep, estamos trabajando en toda una serie de experiencias alternativas a la educación popular, continuamos dándole forma a los movimientos sociales. En ese momento, el país también se ve cruzado por el paramilitarismo y la confrontación, y eso llega a la educación. Paralelo a eso, la gran alianza que habíamos establecido con el sindicato se disuelve, porque aparece una dirección del sindicato según la cual como lo pedagógico era lo segundo, no era una cosa muy importante; entonces, aparece una organización con todos los vicios viejos de la izquierda. Por ejemplo, antes, para cubrir el CEID, se buscaba gente que supiera de pedagogía; aquí no, aquí empezó a llegar la gente por milimetría política.

En ese tiempo, yo hacía el trabajo de construir el proyecto educativo del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, y en ese desarrollo comenzamos a diseñar unas propuestas para construir Ciudadelas Educativas. Comenzamos en Barrancabermeja, con dos comunas que tenían cerca de 40 o 50 barrios. Era necesario construir un proyecto educativo, no solo para Barrancabermeja, sino para la región. Comenzamos a discutir de todas esas enseñanzas sobre cómo construir un proyecto educativo, un proyecto educativo popular. Lo que uno veía era que el movimiento social colombiano era un movimiento totalmente vivo, construyendo experiencias en lo educativo y pedagógico; experiencias y expresiones muy propias, tanto que en esa década comenzamos a viajar mucho al extranjero, para mostrar lo que había. Entonces, en Brasil y en todos los procesos del Movimiento sin Tierra, en los sindicatos de América Latina, en Argentina, en Chile, en el Perú, en México, se mostraban las expresiones del Movimiento Pedagógico. Cuando ellos hablaban de eso afuera, reconocían que parte de lo que habían recogido era de la experiencia colombiana del Movimiento Pedagógico.

Entonces, en Ciudadela Educativa intentamos entrarle a cómo diseñar un espacio, desde la educación popular, e iniciamos las primeras discusiones sobre cómo la escuela tenía que salir del panóptico. Colocamos muchas lecturas de

la experiencia en Warisata, Bolivia, de 1932, sobre cómo la escuela tiene que construir un espacio, en coherencia con esos procesos en los cuales la organización del espacio es también una organización de las relaciones sociales. En ese momento yo me voy de Cinep por algunas diferencias. Claramente, hay una conservatización del Cinep con la llegada de Fernán González. Evitamos un debate adentro. Para 1999 o el 2000, yo iba a Expedición, pero como parte de Cinep. Ellos me dicen: “No se vaya a ir a ningún lado, véngase a Expedición, no hay muchos recursos, pero siempre hemos trabajado así”. Entonces, me fui a la Expedición Pedagógica Nacional.

En medio de la crisis del Movimiento Pedagógico, la Expedición Pedagógica recoge la herencia del Movimiento. En ese sentido, la Expedición Pedagógica es parte del Movimiento Pedagógico, no es una cosa aparte, aunque plantea cosas diferentes: primero, que es necesario construir una metodología, y una metodología para darle un lugar a la práctica. En alguna medida, nosotros habíamos comenzado a poner a escribir a los maestros que nos visitaban, entonces, la sistematización siempre ha estado en todos los procesos como este, en todos los procesos de educación popular; la sistematización es transversal.

Iniciamos un proceso en donde se le da un valor de la práctica al maestro. Es muy interesante, porque uno después lee y encuentra que aparece el maestro intelectual, y eso se viene desarrollando en este país desde hace mucho tiempo. Iniciamos un proceso de dar un lugar a la práctica, pero a la práctica reconocida por los mismos maestros. Hay que cambiar la metodología, la metodología es del viaje, un viaje para ver las múltiples maneras de hacer escuela y de ser maestro que hay en el país.

En medio de la crisis del Movimiento Pedagógico, la Expedición Pedagógica recoge la herencia del Movimiento. En ese sentido, la Expedición Pedagógica es parte del Movimiento Pedagógico, no es una cosa aparte.

Entonces, se desarrolla toda una dinámica a nivel nacional que entra en esa lógica. Al comienzo, era financiada por un fondo Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex) – Ministerio de Educación Nacional (MEN), pero eso se fue volviendo problemático y a la misma Cecilia María Vélez le comenzaron a reclamar: “¿Usted por

qué está tratando de traer modelos extranjeros cuando aquí ya hay todo esto?”, porque la Expedición Pedagógica comenzó a mostrar eso.

Hay un momento en el que la Expedición Pedagógica hace un balance: ha estado en 192 municipios del país y se encuentran cerca de 3700 experiencias de transformación en la escuela. Eso es muy bonito, 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 están corriendo por todos los lugares, una expresión de eso es la Expedición Pedagógica. La Expedición Pedagógica trabaja esa visibilización de la práctica pedagógica del maestro y maestra colombianos, y entonces, visibiliza. Hay 12 libros publicados y 50 videos que todo el mundo puede entrar a ver, “el viaje maestro”, una cantidad de cosas, y la Expedición sigue viva hoy.

Creo que he 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. Estando en todo eso, llega a Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) una persona que me conoce a manejar el Programa Ondas. Nunca había trabajado con el Estado y María Elena Manjarrés, me dice: “Oiga, yo lo he visto a usted loquear en este país con todas estas cosas, ¿sería capaz de venir a hacer una propuesta de investigación para niños y maestros en el país, que tenga una orientación abierta metodológicamente? Porque aquí lo que me encontré fue una cartilla de positivismo para niños”. Le dije: “Bueno, está toda la experiencia que tuvimos con el movimiento campesino, que es la experiencia desde la Investigación-Acción Participativa —era Investigación-Acción para construir el currículo escolar y las propuestas escolares—. Eso está”. Entonces, me voy al Programa Ondas de Colciencias como asesor pedagógico. Eso es en el 2005 o 2006.

Lo que yo hago es traer todo lo que habíamos acumulado y conocer qué es trabajar al interior del Estado; eso sí es lidiar un dromedario, sin saber qué es un dromedario. Hicimos unos pactos, yo no creía mucho. Cuando le hablo sobre la investigación como estrategia pedagógica, María Elena me dice: “Venga, ¿pero eso existe?”, y le dije: “Sí, pero estas experiencias son del 76 en Colombia y las hicimos”. Esa es una propuesta en la que hemos trabajado: la investigación como

Hacemos unas comunidades en donde están los empresarios, en donde están las autoridades locales, las coordinaciones locales, las organizaciones sociales locales, los grupos de maestros y maestras, las organizaciones gremiales, los niños, las niñas, etc. Y el punto de partida son el niño y la niña, y su capacidad de asombro.

estrategia pedagógica. Esa propuesta, básicamente, son todos los principios de la educación popular colocados en una investigación para niños. Por ejemplo, su punto de partida es la construcción de comunidad; hay comunidades que pactan el tener que hacer eso con los niños, por eso entran. Hacemos unas comunidades en donde están los empresarios, en donde están las autoridades locales, las coordinaciones locales, las organizaciones sociales locales, los grupos de maestros y maestras, las organizaciones gremiales, los niños, las niñas, etc. Y el punto de partida son el niño y la niña, y su capacidad de asombro. Entonces, trabajamos una propuesta que se iba desarrollando a partir de las preguntas de los niños, de la construcción de una dinámica investigativa desde el niño y la niña.

Desarrollamos toda una propuesta metodológica desde la metáfora de la onda, más en el sentido de Heisenberg: donde la partícula y la onda no se pueden ver al mismo tiempo. Ahí

comenzamos a diseñar el material metodológico con María Elena Manjarrés y con el profesor Jairo Giraldo, que es físico cuántico de la Universidad Nacional. Comenzamos a construir toda la apuesta. ¡Yo me he reído!, es la primera vez que Freire aparece citado en los documentos de Colciencias. Entonces, ahí desarrollamos una propuesta que se fue generando en todo el país y bueno, hoy tiene un montón de documentos. Luego, comenzaron a buscar experiencia del extranjero, vino gente de México, Perú, Ecuador y el sur de Brasil, y solicitaron directamente la asesoría.

Yo creo que el éxito de Ondas es la capacidad de colocar la investigación en los niños, las niñas, los maestros y las maestras, y colocarla como estrategia pedagógica. Diseñando la propuesta, me tocó recorrerme el país con estos grandes intelectuales, ya no de la educación, según los cuales era un exabrupto decir que un niño era investigador, o que un maestro o maestra investigaban. Yo

que me he movido siempre en esas redes y tengo el cuero duro para el debate; yo iba a la Universidad del Valle, a la de Antioquia, a la Universidad Industrial de Santander (UIS) a discutir con la gente de las facultades duras. Nos tocó acá en los Andes tener una discusión muy dura con Pequeños Científicos, porque para ellos esto era populismo, no era una cosa fundamentada y se debía acabar. Me perdonan, pero los Andes siempre está buscando apropiarse de todo lo público. Un día, les dije al subdirector de Colciencias, Alexis de Greiff, y a María Elena Manjarrés: “Yo no admito una discusión más de fondo sobre el problema de cómo entendemos la ciencia, cuál es la epistemología de la ciencia, qué significa eso, volverlo pedagogía para niños, y cuál es la propuesta metodológica, porque yo ya estoy cansado de que digan esas cosas y exijo que me respeten”.

Hicimos un debate de un día entero aquí con el grupo de Pequeños Científicos y cuando salimos, el subdirector de Colciencias me abraza y me dice: “Soy el fan número uno del Programa Ondas, porque ahora entiendo que es una cosa muy fundamentada, muy sustentada, y que esto no es un juego, ni es simplemente un populismo, como dicen algunos, por lo que tiene de educación popular en la propuesta”.

Sintetizando, en el momento en que nosotros nos fuimos de Colciencias teníamos 22 000 maestros y maestras, un millón de niños y niñas en todo el país, y en ese momento estábamos comenzando a elaborar unos materiales para ir a la media, para intentar construir una propuesta para la media desde la investigación. Ahí ya estaban Carlos Eduardo Vasco, trabajando lo de Matemáticas, Jairo Giraldo, trabajando lo de talentos y María del Pilar Sáenz Rodríguez, trabajando todo lo virtual, todo lo de tecnología y robótica. Digamos que ahí construimos un escenario muy fuerte para una organización de todo esto en la apuesta por el desarrollo.

Nos vamos de Ondas en el 2014, un poco por las peleas internas de política en Colciencias. En algún momento, alguien llega a decirme que debo conseguir el aval de un senador para poderme quedar, yo dije: “Respeten, yo estoy aquí, tengo diferencias”; pero como la pelea de nosotros fue fuerte, en la salida, la gente que llegó, llegó a desmontar. Hay una niña por ahí que dice: “La Investigación-Acción Participativa no existe, ¿eso qué es?”. A la gente le ha tocado decirle: “Lea los libros, vea los videos, consulte la discusión internacional que hay sobre eso”.

Yo recorro todavía el país dando talleres de investigación como estrategia pedagógica, que es el fundamento metodológico, pero ahora hay un retorno al STEM¹. Es muy triste, nosotros teníamos 15 líneas, en donde, un poco precisamente por la concepción, se desarrollaban muchos temas. Ahora intentan reducir las al modelo de este acrónimo gringo que hoy permea la educación en el mundo y las pruebas PISA² como única realidad educativa: Ciencias Naturales, Tecnología, Ingeniería, Matemáticas y leer y escribir.

Yo no sé en qué estará en estos momentos, pero la investigación como estrategia pedagógica sigue; tanto que nosotros en el período final fuimos a Bolivia. Bolivia quiso implementar la investigación como estrategia pedagógica. Nosotros estuvimos dando talleres a los que asistieron los ministros, los cinco viceministros y todo el equipo técnico del Ministerio de Educación Bolivia. Estuvimos también con el Ministerio de Educación del Perú haciendo parte de ese proceso de organización. Acabo de estar en Argentina, en un seminario con mil personas, nacionales e internacionales, en el que presenté la investigación como estrategia pedagógica. En Brasil, el año pasado, presenté el video “Con la Ra de árbol”, hecho en la escuela San José de Aipe en el año 1982, que cuenta la historia de la investigación como estrategia pedagógica, como desarrollo de la Investigación-Acción Participativa y de la educación popular.

Cerrando el ciclo, hay un proceso en el que yo participo en paralelo: Planeta Paz, que es un proyecto de Sectores Sociales para la Paz y que se construye un proceso que se llama “Movilización Social por la Educación”. Esa movilización social por la educación surge ahí al interior de Planeta en 2004-2005, cuando se plantea la necesidad de discutir sobre qué significan la educación pública y el derecho a la educación. Ahí se construyen unas coordinaciones que comienzan a desarrollar experiencias de innovación en las regiones; esas experiencias se empiezan a articular de tal manera que se van llevando todo el proceso de cómo le entramos al conflicto, cómo construimos la paz y cómo aparecen las experiencias educativas, y comenzamos a acompañar parte de esas experiencias críticas.

¹ Science, Technology, Engineering and Mathematics (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas).

² Programme for International Student Assessment (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes).

A finales de 1990, el Movimiento Inconformes va a significar en Nariño toda la propuesta. Se construye un proyecto muy lindo, se llama “La gotera”. Eso se generó durante todo este proceso, dinámicas de lucha y de trabajo que concluyen un poco en este proceso de Planeta. En esa movilización social por la educación, nosotros lo que hicimos fue juntar gente de diversos procesos políticos y recoger expresiones del Movimiento Pedagógico pasado y en marcha. Entonces, construimos coordinaciones en el sur del país, en el Eje Cafetero, en la Costa y en el nororiente, y comenzamos a hacer una discusión sobre la educación. La discusión ha ido generando una entrada a procesos específicos, por ejemplo, a los procesos de educación propia —eso que se inició en el Cauca—, que se siguen acompañando a ratos, pero se ve la necesidad de organizar sistematizaciones. Ahora estamos haciendo una sistematización sobre educación propia en los resguardos indígenas de Riosucio, que muestre cuál es su proyecto de educación propia y cómo la educación propia comienza a ser una expresión de esa resistencia, re-existencia, de los movimientos sociales a través de los cuales vienen construyendo alternativas para enfrentar todo el proyecto neoliberal en la educación. Siempre he tenido acercamiento con comunidades indígenas. Esta semana vengo de trabajar en el Cauca todo lo de calidad: cuál es el discurso de calidad que nos están imponiendo los organismos multilaterales y el porqué de la evaluación en función de PISA, de toda esta educación.

Yo he desarrollado cierta prolífica producción intelectual sobre la educación popular. Tengo una serie sobre globalización: el primer tomo se llama *Educaciones y globalizaciones: entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Un segundo tomo de crítica a la tecnología en la globalización, al uso de la tecnología en la educación como ferretería, que se llama *Las escuelas de las globalizaciones*. Ahora estoy terminando el tercero, que se titula *La escuela del siglo XXI, un espacio en disputa y reconfiguración*, donde muestro todas las políticas mundiales, cómo han llegado a Colombia y cómo se han tomado América Latina, y cómo el Movimiento Popular ha ido resistiendo ante eso.

Ahora estaba apoyando los procesos de México, apoyando algunos grupos y haciendo algunos unos seminarios; en Chile, he estado apoyando los procesos del Movimiento Pedagógico; en Argentina, lo mismo, los bachilleratos populares, todo esto desde la educación popular. Por eso, para nosotros se vuelve tan fuerte lo de educación popular. Para nosotros, hoy la educación popular es una

propuesta educativa para toda la sociedad, no es simplemente una manera de trabajar con pobres, ni una manera de trabajar con grupos marginados o de trabajar solo con adultos; no, hoy el educador popular va a toda la sociedad.

Tenemos una historia, una fundamentación conceptual, es decir, hoy es posible afirmar que hay un decálogo de la educación popular, que muestra qué es y cómo se trabaja, y que aparece en infinidad de libros en América Latina. Hay toda una fundamentación teórica, todo un proyecto epistemológico, todo esto que hemos llamado “pedagogías desde el sur” y que Boaventura de Sousa denomina “epistemologías desde el sur”. Hoy, la educación popular tiene una propuesta fundamentada en el diálogo de saberes, en la confrontación de los mismos y en la negociación cultural para construir proyectos transformadores; eso le da forma a la intraculturalidad, a la interculturalidad y a la transculturalidad. En últimas, no solo hay esa propuesta pedagógica que tiene toda una fundamentación, también tiene un aspecto de una propuesta de investigación propia, la sistematización nace en el corazón de la educación popular. El primer escenario de sistematización aparece en el año 1952, después de que dictadura militar sacara a la escuela de Bolivia, la de Warisata, desarrollada en el 1930, porque decía que eso era comunismo, que era formar a los indios y a ellos no había que formarlos.

La dictadura militar destruye la escuela y esa propuesta la lleva Cárdenas a México. En 1952, la comunidad, el mandato de los pueblos originarios de Bolivia, le dice a Elizardo Pérez, quien había desarrollado la experiencia con Avelino Siñañi, que haga la sistematización de lo que era la propuesta y que, aprovechando que estaba vivo, él pudiera hacer la memoria.

La educación popular está en el corazón de toda esta pedagogía crítica que hemos desarrollado desde América Latina. En mi libro, por ejemplo, el de *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*, muestro cómo Kincheloe, que es uno de los grandes pensadores del pensamiento posformal y las pedagogías críticas en EE. UU., reconoce el origen latinoamericano de toda esta nueva pedagogía crítica, que se monta desde la resistencia, re-existencia, para darle forma a esa tradición que toma Paulo Freire, el primer pedagogo latinoamericano, hoy con incidencia mundial y sobre los pensadores de la pedagogía a nivel mundial.

Alguien que hable hoy de pedagogía tiene que discutir con Freire, así sea para negarlo. En Brasil, en muchas de las manifestaciones, cuando salió toda la

derecha a la calle, se ven militares y exmilitares cargando pendones que dicen: “No más Freire en las escuelas de Brasil”, muestra que la educación es profundamente política y que seguir creyendo que es un asunto técnico de expertos es una cosa que hay que desechar.

Para finalizar, hay que decirles claro a los maestros que no traguen entero, que hoy hay una oleada tecnocrática sobre la educación, que nos ha colocado a hacer competencias, a hacer estándares, a hacer evaluaciones, a hacer calidad desde una perspectiva del STEM, 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. Hoy estamos asistiendo a una oleada de la pérdida de integralidad en la educación. En ese sentido, hay que decirles a los maestros: “Tengan cuidado con lo que les enseñan”, porque 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, maestra y maestro que no tengan una concepción sobre el porqué y el para qué de la educación, van a ser idiotas útiles de otros escenarios, sea de sus maestros o de otros organismos multilaterales.

Hoy la educación es un campo en disputa, maestra y maestro que no tengan una concepción sobre el porqué y el para qué de la educación, van a ser idiotas útiles de otros escenarios, sea de sus maestros o de otros organismos multilaterales.

Elizabeth Castillo*

**Movimiento estudiantil, Grupo Federici, educación indígena,
etnoeducación, Investigación-Acción Participativa,
formación política, infancia**

Terminé en un colegio público que se llama Heladia Mejía y ese colegio lo voy a nombrar porque tiene una implicación muy importante en mi trayectoria. En Bogotá se crearon dos colegios en honor a dos grandes maestros: uno se llama Simón Rodríguez y el otro se llama Heladia Mejía. Simón Rodríguez, el maestro, republicano y toda la historia de lo que fue la gesta de Bolívar; y Heladia Mejía, fundadora de escuela de Caldas. Yo voy a estudiar a ese colegio porque mi mamá quería evitar a toda costa que yo fuera maestra, entonces me busca ese colegio que era para hijos de educadores, pero que no formaba maestros. Tenía una vocación comunitaria y eso influyó mucho en mi decisión.

Yo entro a hacer la secundaria en 1978 o 1979 tal vez, porque ingreso a la Universidad Nacional en 1984. Todavía era menor de edad, iba apenas a cumplir 16 años; escojo Psicología, porque tengo la idea de la maestra, de la educación, de la escuela y del trabajo en comunidad. Llego a una universidad pública avasalladora. Creo que el último episodio violento en la Nacional lo tuvimos que vivir

* Profesora titular del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca y coordinadora del Centro de Memorias Étnicas. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Psicología Social de la Pontificia Universidad Javeriana. Doctoranda en el Programa Historia de la Educación de la UNED, España. Sus más recientes publicaciones son: “Indígenas y afrodescendientes. Ausentes e invisibles en la política de la educación inicial colombiana” (2017), “Niñez y racismo en Colombia” (2016), “La etnoeducación afropacífica y las pedagogías de la dignificación” (2016), “Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana” (2016), “La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?” (2015), “Educación y afrodescendencia en Colombia” (2015), “Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana” (2015) y “Pedagogía comunitaria y maestros comunitarios indígenas” (2014).

nosotros, el 16 de mayo de 1984. Éramos primíparos y la universidad fue tomada por el ejército. Desaparecieron muchísimos compañeros de los que nunca volvimos a saber y la universidad cierra por un año.

Ese ingreso a Psicología es muy importante, porque ese es un momento en la historia de la Universidad Nacional en el que uno no ingresaba a estudiar una carrera, uno ingresaba a un mundo de vida. Entonces, estar en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas implicaba que tú estudiabas Cine, que tú estudiabas Literatura. Yo tuve el enorme privilegio, y por eso me siento bastante bendecida, de ver un curso de Historia del Arte con Carlo Federici siendo primípara. Por supuesto, se murió de la emoción cuando en medio de 47 artistas, ve que hay dos estudiantes de Psicología, primíparas, interesadas en el tema de la Gestalt.

Federici aparece en mi vida en mi primer semestre; también Villar Gaviria, Ernesto Guhl y César Constaín. Antanas Mockus fue mi profesor de Cálculo en sexto semestre. Entonces, tuve la enorme ventaja de vivir tal vez una de las mejores épocas del humanismo de finales del siglo XX en la Nacional, porque sé que luego el asunto de las disciplinas se fue convirtiendo en una obsesión de la universidad y eso rompió las posibilidades que al menos mi generación tenía de gravitar de un lado a otro. Así que empiezo a hacer Psicología y muy rápidamente me desencanto de la carrera por el peso y control que tenían los conductistas sobre el programa. Empiezo a tomar cursos en Sociología. Era una época en la que yo podía ir como asistente y fui asistente del maestro Guhl; fui asistente en los seminarios de Sociología Rural de Jaime Eduardo Jaramillo; fui asistente en los seminarios sobre movimientos campesinos de la Facultad de Agronomía con William Pérez; y fui asistente en cursos de Derecho con Umaña Luna. Yo tenía 16 años y mi vida era el mundo universitario en todo lo que eso quiere decir: la formación, los cineclubes y los grupos de estudio.

Luego, alguien que me va influenciar de manera muy importante; aunque no aparezca en los formatos del currículo formal y oficial que yo puedo mostrar, creo que ella fue la responsable de haberme conectado con esa otra parte del país y fue la maestra Delia Zapata Olivella. Luego del cierre de 1984, regresamos en 1985 a una universidad controlada por Marco Palacios, un hombre bastante descreído de su propio origen como universitario público, que viene de trabajar en el Colegio de México, que luego estuvo en los Andes y que tiene la idea de que la Nacional más o menos es un antro y así la llamaba. Fue famoso por

una carta que nos envió a los estudiantes en esa época, donde nos denominó “adolescentes atolondrados”. Ingresamos a una universidad que va a cerrar un ciclo histórico en 1985.

La línea en la que yo me voy a inscribir es de la investigación histórica, esto es un ejercicio que todo el tiempo a ti te pone a dialogar con tu propia historia de vida. Mientras esto pasaba, estaban en ebullición los movimientos sociales. Por supuesto, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) era un movimiento recién creado, había surgido en 1971 —estamos hablando de 1985—, entonces, claro, el concepto todavía no. Bonfil, en 1984, va a plantear en Barbados todo su debate contra el indigenismo y la categoría de *etnodesarrollo*, que es la que va inspirar a Yolanda Bodnar y a una cantidad de gente que se juntó en el Ministerio y que luego va a formar la idea de la *etnoeducación*. Claro, había procesos dispersos, sin denominación; lo único que teníamos era el decreto de 1978, el famoso decreto de educación indígena, y yo todavía no tenía mucha cuenta de eso.

Decido inscribirme en la escuela de formación folclórica de Delia Zapata Olivella, que era un ejercicio de conocer todos los días la historia del país a través de Delia: la historia de los africanos en Colombia, la historia de los campesinos, la historia de las minas y la historia de la literatura. Con los años vine yo a entender que Delia Zapata Olivella no era solo una gran bailarina, sino que fue la gran folclorista de este país y, digamos, una etnóloga empírica, que a través de la danza mostró toda esa diversidad tan oculta. La primera persona que a mí me habló de indígenas fue Delia Zapata Olivella en uno de los ciclos, cuando empezamos a montar la danza de los farotos. Entonces, ella empieza a contar-nos qué hay detrás de la idea de faroto y todo lo que fue el proceso de conquista del Caribe: las resistencias, el mestizaje y la hibridación.

Ahí, digamos, empiezan a aparecer en la Nacional algunas experiencias de movimiento indígena. La Nacional tiene un escenario político muy intenso en esa época, muy polarizado; también era un momento muy difícil. La década de

Bonfil, en 1984, va a plantear en Barbados todo su debate contra el indigenismo y la categoría de *etnodesarrollo*, que es la que va inspirar a Yolanda Bodnar y a una cantidad de gente que se juntó en el Ministerio y que luego va a formar la idea de la *etnoeducación*.

1980 fue la etapa de la guerra sucia, del genocidio de la Unión Patriótica (UP). Nosotros lloramos muchos muertos, yo estuve en los entierros de todos: de Jaime Pardo, de Bernardo Jaramillo y de Carlos Pizarro. La última generación de los ochenta en la Nacional, creo yo, fue una generación que estuvo tremendamente marcada todavía por esa cultura de izquierda, crítica, pero también tremendamente conectada con las luchas sociales.

Así que, por esa vía, yo empiezo a darme cuenta que en una facultad y en una carrera muy urbanas —además, en una disciplina que, a pesar de tener gente extraordinaria como Villar Gaviria o César Constaín, todavía estaba muy anclada en el tema de la clínica—, la psicología comunitaria no sonaba como en serio, así que yo estaba pensando seriamente en cambiarme a Sociología. Jaime Eduardo Jaramillo me dijo: “No lo haga, porque seguro que esa no va a ser la solución”, y yo siempre se lo voy agradecer, porque ha sido uno de los intelectuales que más ha influido en mí. Entonces, sigo haciendo una carrera muy heterodoxa. Yo veía Semiología con Armando Silva y Literatura con César, porque era un momento en el que a uno le permitían ir construyendo su proceso intelectual.

En esas búsquedas yo me conecto, porque me emparejo con alguien que está muy metido en el movimiento campesino y entonces se me abre una ventana que es: hay un mundo social que se llama “los campesinos”. La Universidad Nacional, en esa época, ofrecía seminarios en los que uno recorría el país, entonces nos vamos a conocer el proyecto de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), línea Sincelejo. La historia doble de la Costa, de la que ya nos había hablado Fals Borda varias veces en su proyecto. Pero una cosa es que te hable Fals Borda y otra cosa es que tú vayas al Sinú y hables con los campesinos, y que te cuenten cómo es el tema de la tradición oral y que la gente está luchando por la tierra.

Ya estoy terminando mi carrera (voy por 1989) y ya empieza ese momento en el que tú tienes que decidir qué vas hacer con tu vida. En la Nacional el menú era bastante pobre: o eras psicólogo clínico, eras psicólogo organizacional o eras psicólogo conductista. No había psicología educativa, porque la psicología educativa que se ofrecía era una psicología evolutiva aplicada a la psicometría; entonces, eso no tenía nada que ver. Sigo con mi insatisfacción, hago la tarea, hago los cursos.

Voy encontrando que en mi carrera no hay audiencia, o sea, lo que yo tengo en mi cabeza es más o menos una locura y nadie me va apoyar. Lo más cercano era Villar Gaviria, quien había hecho psicoanálisis con clases populares en el sur de Bogotá, pero a mí, digamos, no me interesaba la pobreza de Bogotá. Rápido comencé a darme cuenta de que había otro país, que era el que a mí me interesaba. A mí me gustaba estar mucho fuera de Bogotá, me parecía era maravilloso que la universidad nos diera esa posibilidad.

Va corriendo el tiempo y en 1989 estamos en un grupo de apoyo en la ANUC, yo era una de las estudiantes que colaboraba cuando los líderes venían aquí a las tomas y a los congresos. Todo el mundo está resolviendo su proyecto de tesis y yo tengo que resolver mi proyecto de práctica. Habíamos rotado por todos los escenarios, pero me parecían espantosos; ya había estado en La Misericordia, había estado en un centro comunitario y nunca hice laboral. La cosa estaba muy complicada para mí, pero creo entender hoy que, en ese momento, el departamento estaba pasando por su tercera etapa de Frente Nacional; porque a mí me tocó un Departamento de Psicología que funcionaba como el Frente Nacional: estaba viviendo entre conductistas y psicoanalistas, entonces, se turnaban el poder. En ese momento había una crisis, porque llegó una nueva generación de personas al departamento. Llegaron María Elvia Domínguez y María Cristina Torrado, que fue siempre una gran amiga y sigue siendo una amiga entrañable. Era una mujer muy joven, venía de Francia, entonces a ella le parecía fascinante esta locura.

Así que, nos vamos para un congreso campesino y nos dicen: “Ustedes tienen que conocer el CRIC”; lo dice al profesor que nos tiene a cargo, porque es un proceso muy importante. Además, los líderes campesinos entendían que lo que había estado haciendo este profesor durante siete años en ese seminario, era formar a los estudiantes para trabajar al servicio de un país que la Nacional no mostraba, que era el país de las luchas sociales. Entonces, el profesor dice: “Bueno, vamos a ofrecer el siguiente año el curso, va a ser en el Cauca”, y yo llegué al Cauca y ya, mi vida cambió. Estuvimos en el octavo congreso.

Ya había tenido experiencias de salir, pero los indígenas no habían aparecido en mi vida hasta ese momento. En 1987 tuve la oportunidad de conocer una de las cosas más bellas que este país ha producido, que es la Experiencia del Común. Es una experiencia de campesinos que reivindican la herencia comunera,

la bravía y la soberbia de José Antonio Galán, y se organizaron en una etapa muy difícil con todo este conflicto en el Magdalena Medio; entonces, ellos crean un proyecto extraordinario y dentro de ese proyecto hay una gran apuesta educativa que es hoy una universidad.

En ese momento de 1987 yo digo: “Por aquí es”. Ya encuentro esa educación rural, hago educación campesina y empiezo a trabajar la tesis doctoral de Fals Borda, me encuentro el fascinante mundo de Fals Borda; pero antes de él, me encuentro con toda la trayectoria de Rodrigo Parra Sandoval y ese trabajo tan importante de la sociología de la educación rural. Digo: “Bueno, por ahí va a ser”. Pero, el siguiente año, mi vida cambia, porque llegamos al Cauca. Primero, el Cauca era zona roja en ese momento; segundo, a diferencia de lo que hacíamos con las giras cuando íbamos con la ANUC, a nosotros nos dividen por comunidades y yo me voy con Chucho Piñacué. Él fue nuestro guía, pero todavía no era tan importante ni tan global como es hoy; era un seminarista recién salido, que había renunciado a la Iglesia y quería servirle a la causa indígena. Y nos vamos a Tierradentro.

Entonces, eso es una marca en la vida, porque Tierradentro es un lugar sagrado, es un lugar que encarna toda la historia de los nasa, de la resistencia, pero también de la conquista. Nosotros vamos, éramos siete estudiantes y la vida nos cambió, a todos. Dos compañeros se quedaron en el Cauca.

Regreso a terminar el semestre y empiezo a viajar, a encontrarme y a darme cuenta de que el movimiento indígena tiene un proyecto de educación que, además, me parece fascinante. Más que la educación escolarizada, yo entro por la educación política, porque a mí lo que me parece alucinante es cómo lograron formar esos líderes. Mi gran pregunta es: ¿cómo hicieron?, ¿cómo hace uno para formar gente con esta capacidad de tomar decisiones? Entonces, yo empiezo a coquetear con el tema y en 1989 logré algo inédito, bueno, lo logramos dos personas en dos campos distintos. Una de las personas que viajaba con nosotros, Mabel Farfán, es psicóloga, también de la Nacional; entonces decimos: “Bueno, tiremos el lance a ver si nos dejan hacer la práctica en el Cauca”. Eso era una locura, el departamento estaba en tal proceso de fragmentación que los sitios de práctica estaban en crisis. Pero María Cristina Torrado, que no tenía velas en ese entierro, nos dijo: “Yo las apoyo, ¿dónde hay que firmar?”.

María Cristina asume ser nuestra directora de práctica y fuimos las primeras estudiantes de la Universidad Nacional que se fueron a hacer las prácticas en el Cauca con el Consejo Nacional Indígena del Cauca. Es un momento en que el Consejo Regional Indígena del Cauca sonaba a guerrilla, a subversivos; tenemos la suerte, de que, en el CRIC, en ese momento está trabajando uno de los psicólogos más interesantes que dio la Universidad Nacional de Colombia, que es Fernando Romero Loaiza.

Fernando es un hombre formado en los sesenta en la Nacional, un cognitivista de la escuela más vygotskiana; intelectual, un hombre de izquierda y un que lleva la psicología crítica al CRIC, para empezar a hacer las primeras investigaciones sobre la socialización del niño nasa. Entonces, a él le parece perfecto que vayan dos practicantes, así que yo me vinculo al CRIC en 1989 para apoyar el programa de formación y educación política. El CRIC, en ese momento, tenía separados los programas de educación bilingüe intercultural y de educación política; entonces, yo empiezo ahí a hacer un proceso de acompañamiento y aparece todo el debate de la educación indígena.

En ese momento, acababan de pasar por una represión terrible, que fue la del período Turbay, entre 1980 y 1984, un período muy cruel. El CRIC había perdido dirigentes importantes, y los sobrevivientes fueron torturados y apresados durante casi un año. Pero, el Cauca es muy rebelde, esa es una de las etapas en las que yo le he sentido más fuerza al CRIC, aunque no era tan masivo como hoy. En ese momento, por ejemplo, cuando asesinaron a dos de los líderes, las marchas no eran de 125 000 indígenas, como hoy; pero la fuerza política y la convicción hacían un ambiente que te contagiaba emocionalmente, además era un momento muy duro del país. A mí me tocó, estando en el Cauca, el campamento Santo Domingo; sé qué es un proceso de paz en un territorio, que no tiene nada que ver con un proceso de paz en la capital.

El CRIC, en ese momento, tenía separados los programas de educación bilingüe intercultural y de educación política; entonces, yo empiezo ahí a hacer un proceso de acompañamiento y aparece todo el debate de la educación indígena.

Vi llorar el asesinato de Pizarro. Pizarro era la apuesta del sur de este país, porque Pizarro y Navarro representan una izquierda que siempre fue muy solidaria con el sur, con los indígenas. Entonces, digamos, era una etapa en que la que estaban pasando muchas cosas. Estaba este monstruo de Pablo Escobar acabando con el país. Nosotros en el sur no sentíamos, pero sabíamos lo que estaba pasando y en un viaje que yo hago a Bogotá, me toca la bomba del Departamento Administrativo de Seguridad (DAS). Yo tengo en mi memoria ese final de los ochenta como un momento muy convulsionado, pero en el Cauca es un momento en el que el CRIC se fortalece muchísimo.

El tema de la recuperación de tierras ya llegó al punto de o nos matamos o arreglamos. Lo que los viejos hacendados de la Federación Colombiana de Ganaderos (Fedegan) encuentran es que el Instituto Colombiano para la Reforma Agraria (Incora) les está proponiendo una fórmula que les viene muy bien: “Miren, les vamos a pagar a sobrecosto las tierras, entréguelas, finalmente, los indígenas las van a recuperar. Ahorrémonos muertos, ahorrémonos más conflictos”. Entonces, ya han desaparecido algunas de las figuras más poderosas y más tenebrosas del poder caucano. Entra a liderar una mujer de una de las castas de Popayán, que va a ser muy importante, y ahí dice: “Negociemos con los indígenas, dejemos esta cosa”. Así, se hace un pacto: el Estado les paga a los terratenientes toda la plata del mundo para que ellos entreguen las fincas a los indígenas; eso hizo, digamos, que el proceso fuera menos agresivo y el costo en vidas menor.

El Cauca tenía siete guerrillas en ese momento. Cuando yo llego en 1987 y luego, cuando me voy a vivir a finales de 1988, en el Cauca están: el Ejército Popular de Liberación (EPL), el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), el Movimiento Armado Quintín Lame, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) el Movimiento 19 de abril (M-19) y un grupo que se llama el Ricardo Franco. Nunca supimos finalmente si este era o no un grupo, porque además parecía una especie de capítulo de una película de terror: lo que hizo fue justicia subversiva —era una disidencia de las FARC, pero también del PRT y EPL— y terminó siendo, más o menos, un grupo de psicóticos que andaba fusilando gente, porque solían creer que todo el mundo era informante del Estado. El Cauca es la única región de Colombia que ha tenido a todos los grupos

guerrilleros en su territorio, incluidos el EPL y el PRT, que eran grupos armados del Urabá y de la costa Caribe.

El mapa era muy difícil, moverse en el Cauca era muy difícil. A ti todo el tiempo te decían: “Mire, usted no diga que trabaja con el CRIC, no cargue cartillas, esconda el carné de la Nacional y si le pasa algo, haga esto”. O sea, nosotros teníamos un protocolo de seguridad, como si fuésemos subversivos, siendo practicantes y colaboradores de una organización social, porque el CRIC siempre ha sido una organización social. En ese momento de la vida del país, ser del CRIC o de la ANUC era ser guerrillero, punto. Y ser estudiante de universidad pública era ser guerrillero, y ser de la Nacional era el título Ph. D. de guerrillero, ¡y con esta pinta de rolos bien hippies que teníamos!

Ese también fue un proceso que todos quienes lo vivimos reconocemos hoy en día, ese fue el doctorado que nosotros hicimos. Porque entendimos lo que Fals Borda dijo, que hacer investigación participativa es un proceso que te saca de la universidad, en la universidad no se puede hacer Investigación-Acción Participativa (IAP), eso es lo más absurdo del mundo. La IAP es militancia y nosotros éramos unos militantes que aspiraban, algún día, a graduarse. Éramos un grupo muy grande, más de 14 en esas, de la Universidad del Valle, de la Universidad de Antioquia; nos graduamos cinco años después y en tres años militando estuvimos haciendo país. Y el movimiento indígena en ese momento tenía un comunitarismo que yo siempre lo dije, eso era como el Woodstock. Nosotros fuimos la generación no de los setenta sino de los ochenta; entonces, nuestro Woodstock no fue la comuna hippie, fue la comunidad indígena, porque era comunitarismo real, solidario, comprometido y que, por supuesto, contrastaba con una formación de individuo como la que tú tienes en una universidad en el centro del país. Así que entorno a eso empezó a girar y a girar mi vida.

Allá me reciben muy bien. Fuimos muy bien formados, a mí me formó en trabajo de campo Alfredo Molano: yo hice mi primer trabajo de campo con él a los 17 años en el censo de La Macarena. Uno con Alfredo Molano aprende un pocotón de cosas, por ejemplo, que en un diario de campo no existen todas esas bobadas de los cursos de metodología, que eso no funciona en un país como este, en guerra. Que tú tienes que comer lo que hay, estar callado y dejar de ser tan preguntón, y seguirles el curso a las conversaciones. Cuando tú tienes a un

colono que le debe un favor a las FARC, no tienes ninguna entrevista; es decir, puede ser que te hable de cómo labrar tierra, puede ser que te hable de la coca, pero eres tú el que tiene que entender, estando allá, de qué es posible hablar y qué temas están vetados.

Entonces, esa formación y todo el trabajo con la ANUC nos había domado. Ya no éramos un engendro de universitarios precipitados a ver y preguntando por la acumulación originaria o qué pensaría Freud de la represión; no, ya nos habían pulido. Había mucha empatía moral, entonces, rápido nos volvimos parte de la comunidad y en esa época uno vivía como la comunidad. Eso para uno no era un problema: si había que dormir en el piso, uno dormía en el piso; si tocaba trasnochar, se trasnochaba; si hoy solo había arroz pa' comer, pues se comía solo arroz.

Yo sí soy justa en reconocer que la Nacional, al menos con los maestros que tuvimos como Alfredo Molano y como William Pérez, nos formó en eso, y lo digo por experiencia. Luego, ya como maestra, llevé a los primeros estudiantes de los Andes que fueron al Cauca. Siendo profesora de Psicología tuve que hacer todo un proceso para decirles: "Miren, no se les vaya a ocurrir preguntar si hay cereal, allá no hay cereal al desayuno, allá van a comer papa y arroz, como los pobres". Te das cuenta lo distinto que es ser producto de un proyecto universitario, que fue lo que nos pasó en los ochenta, a estar tu solito interesado en conocer un país que no conoces, desde unos códigos culturales que no siempre ayudan.

Así es la historia de cómo yo llego al Cauca, me meto muy profundo y me introduzco en el tema político. Entonces, maravilloso, porque eso era lo mío; yo no sabía que lo mío era estudiar la política y esa era la faceta por la cual me recuerdan en la Universidad de los Andes. Allá me quedo casi tres años.

Cuando estás haciendo la práctica, tú ya no tienes materias. Entonces, yo hago mi práctica, saco mi 5,0 y desaparezco. Entre idas y venidas, empiezan a sufrir mis maestros: "¿Cuándo se va a graduar?, ¿cuándo se va graduar?". Yo tenía mucho que contar, tenía que *rumear*, pero tenía que contar; eso es culpa de Fals Borda, porque yo creo que rápido me di cuenta de que yo no quería ser antropóloga, porque, además, es una cosa con la que peleo todo el tiempo. Pero y esto, ¿qué es? Pues esto es formación política. Y empiezo yo a buscar y resulta que es, más allá de los estudios clásicos sobre autoritarismo, toda esta discusión de Adorno y luego todo el rollo de Althusser. Yo decía: "Pero no, esto tam-

poco es educación popular en el sentido estricto”, porque esto fue más allá de lo que Freire pensó; entre unas y otras, más me metía en el proceso. ¿Y la tesis? Eso se veía más o menos como una sombra larga que no se concretaba.

Viene el proceso de la Constituyente, que produce un giro al interior de las luchas sociales; un giro del que cada quien, digo yo siempre, cuenta la fiesta según como le tocó el baile. Yo soy de las que cree que tuvo el privilegio de la gran esperanza de la Constitución del 91. En el Cauca, la estábamos pariendo y esto era un voz a voz: que lograron este artículo, que tumbaron aquel, este si va, que este no va. Entonces, claro, sale la constitución, estamos pensando que este país va a cambiar y lo primero que me toca es el proceso electoral y luego los 500 años. Entre una y otra cosa, yo tengo una crisis muy fuerte con el CRIC, porque digo: “A mí ya no me gusta esto”; o sea, esto electoral no. Y bueno, claro que hay un cambio de época, un cambio de rollo político, un cambio de perspectiva, entonces eso a mí ya no me gustó y dije: “A mí esto me suena a *estrategismo*, a marketing político, esto es otra cosa”.

Yo estoy en ese proceso y me empiezo a acercar a una historia muy invisible, que es la de unos indígenas que nadie reconocía como tal. Resulta que tenían que ver todo con la historia del CRIC y ellos me empiezan a invitar y me dicen: “Ayúdenos a pensar el tema de la educación aquí”. Ellos no eran del CRIC y eso se convierte en un conflicto, porque el CRIC me dice más o menos: “Usted no puede trabajar con esa gente” y yo: “Pues ellos no son enemigos”. Es un momento muy difícil, es un momento de un liderazgo muy afanado por el tema corporativo que se viene con las elecciones. En fin, yo me despido del CRIC y les digo: “Ya no trabajo más aquí y seguiré, siempre seré la más solidaria con el CRIC, pero no quiero militar más con ustedes, porque ya se me acabó el encanto”, y tomo la decisión de volver a Bogotá.

Cuando vuelvo a Bogotá con todo esto en mi cabeza, con cajas de cuadernos con apuntes, de memorias, con fotos, me encuentro con una mujer que nunca me dio clase, se llama María Elvia Domínguez. Yo le digo: “María Elvia, ¿yo qué voy hacer?, ¿quién me va a graduar a mí?”. Entonces me oye el cuento y me dice: “No, Eliza, léete este libro y me entrega la primera fotocopia que leí sobre psicología política en América Latina. Así descubro yo a Martin Baró y a Saucedo, y digo: “¿No puede ser!”; o sea, existe una cosa que está conectada con la lucha, que es la psicología política en América Latina.

Hago una tesis espectacular, me dan el honor del reconocimiento de meritosa, fue la primera tesis en psicología política de la Universidad Nacional y fue justamente trabajando el concepto de *socialización política*. Así que eso fue muy importante, porque después de tantos años de sentirme medio paria —no quería ser antropóloga, pero tampoco quería ser socióloga—, guardaba la esperanza que habría un lugar en la psicología académica que pensara estos asuntos. Había dado tantas vueltas, hasta por Jung había pasado, porque no falta quien que diga: “Como estas estudiando los indígenas, de pronto Jung”, pero no tiene nada que ver con eso. Yo no estaba buscando el mito y el rito, yo andaba en la cosa concreta del poder.

Me graduó con honores de la Nacional, estaba muy chiquita, tenía 24 años; entonces, se me abren muchas posibilidades y me encuentro con alguien que yo ya había conocido en el Cauca, en un curso de historia en el que estuvieron todos los del grupo de Olga Lucía Zuluaga: Alejandro Álvarez. Estamos hablando de 1993. Él me pregunta: “¿Qué pasó con su vida?”. Mi vida es para una enciclopedia, y me dice: “Es que usted me tiene que contar la historia de sus maestros, usted tiene que contarle al país, es muy importante que el país conozca esos otros maestros, esas escuelas”. Alejandro estaba en pleno proceso con el Movimiento Pedagógico, muy cercano a Abel, a Olga Lucía, en fin; nos volvemos amigos entrañables y él se convierte en una persona con un peso intelectual muy fuerte en mi vida.

Después de muchas vueltas, ires y venires, de si me voy a trabajar al campo o no, fui considerada para entrar en el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias). Me pareció aterrador tener que ponerme tacones, falda y usar cartera; yo decía: “Yo no voy a poder ya con esto, después de estar con botas pantaneras y mochila tantos años”. Trabajando en el Ministerio, en un proyecto de educación, no me sale nada con educación indígena ni con etnoeducación; porque la vida es una espiral, María Elvia Domínguez me dice: “Eliza, me voy de licencia de maternidad. El plan de estudios de los Andes lo van a cambiar, es el último programa que va a dar Psicología Educativa en los Andes y van a cambiar, yo quiero que tu estés acá”. Eso para mí siempre es muy bello contarle, porque ese grupo, que fue mi primer grupo de estudiantes, en 1995 en los Andes, todos son entrañables amigos míos y una de ellas es mi colega en la Universidad del Cauca.

Empiezo un curso en donde ellos se mueren de la risa: aunque en los Andes siempre ha sido corriente tener profesores muy jóvenes, yo me veía especialmente muy joven. Era muy chistoso, porque yo tenía que pelear todo el tiempo con los celadores para que me dejaran entrar. En esa época, los Andes no era el monstruo electrónico que es hoy, entonces, funcionaba el dueño de la reja; o sea, el dueño de la reja me decía: “¿Usted para dónde va? Los estudiantes no tienen ingreso”, “no es que yo soy profesora”, “¿de qué?”, casi que me tocaba sacar el programa y bueno...

Yo me propongo enamorarlos de la educación, porque yo sabía que, en general, el tema de la psicología de la educación en este país es un desastre. En ese grupo yo tenía a la hija de Miguel Salas, o sea, Miguel Salas fue el psicólogo social más importante de este país y se acababa de morir; ¡yo tenía a la élite! El jefe de departamento era Jairo Esteban Obregón, que, luego me voy a dar cuenta, empieza a escuchar que están pasando cosas con ese curso. Ese curso no valía, no tenía ningún peso, no era importante, pero la mitad del grupo se encarrató y nos fuimos pa'l Cauca; salieron nueve tesis de Psicología de los Andes sobre psicología política educativa hechas en el Cauca. Javier Sáenz mira mi programa y a él le llama la atención que yo esté trabajando educación indígena y que trabaje a Dewey. Además, yo empiezo a trabajar a ciertos autores que me interesan en el debate de educación política, a John Dewey lo conocí y me capturó. Me llama y me pregunta: “¿Usted quién es?”. Yo le cuento mi historia y me dice “¿Usted viene del CRIC? ¡No puede ser! Yo vengo de la Sierra, trabajé con los arhuacos”.

Nos conectamos. Él me dice que está muy contento y que si no quiero ofrecer electivas. Le digo: “Mire, yo tengo un cuento sobre el cual estoy absolutamente apasionada, que es la psicología política”, entonces, me dice: “Maravilloso, Miguel Salas quería hacer eso”. Entonces, empiezo a ofrecer la electiva en Psicología Política, que nunca se había dado en la Universidad los Andes. Ese curso, como proyecto, era como un producto navideño, eso era una cosa increíble. Hubo un momento en que yo les decía: “¡Ya no quiero verlos más!”, porque los del grupo de Psicología Educativa se metían a los tres seminarios que tenía de Psicología Política; terminaron siendo mis tesis y luego mis coequiperos en el proyecto que se creó luego con Elsy Bonilla en la Universidad de los Andes.

Así que ya caí en la trampa de la academia, estoy ahí y además estoy muy contenta, porque, digamos, ver esa pasión de los muchachos y ver todo lo que

pasó... Esa generación de Marcela Salas, Irene Piamonte, Luis Fernando, Alfredo y Carlos Sánchez fue extraordinaria; con toda esa generación nos formamos juntos, y digo nos formamos, porque yo era una muchacha oficiando de profesora universitaria, pero yo era una muchacha. Luego empiezan a pasar muchas cosas en mi vida, una de ellas es que se abre la primera convocatoria de Jóvenes Investigadores. Una experiencia, en ese momento, audaz, que la piensan Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez juntas; nos llaman a los profesores que tenemos menos de 30 años en los Andes y nos dicen: “Miren, hay esto, preséntense”. Yo sigo conectada emocional y orgánicamente con el Cauca, aunque estoy en Bogotá, pasan cosas, siempre están pasando cosas; yo estoy yendo y hacemos talleres, venimos, subimos, bajamos, etc.

En el año 94 ocurre la tragedia de Tierradentro, la avalancha, eso fue una cosa que a mí me golpeo muchísimo, porque además yo sabía lo que eso se significaba. Se presenta la convocatoria de Jóvenes Investigadores y Sáenz nos llama a todos los profesores del departamento que tenemos menos de 30 años y nos dice: “Aquí están, preséntese”. Yo decido presentarme con un proyecto cuya pregunta era: ¿qué pasa cuando se juntan, por azares de la historia, indígenas y colonos en la escuela? Yo había estado viajando y viendo qué había pasado con la reubicación de los indígenas, y claro, los indígenas fueron a parar a lugares en donde la gente no los quería y en donde la gente esperaba que llegaran en plumas. Era una cosa tan loca que a mí me contaron: “Es que nosotros pensábamos que ellos venían en plumas y con flechas”. Entonces dije: “No, esto hay que mirarlo, porque estamos en los noventa, o sea, tenemos fe en la democracia”.

Yo estoy leyendo a Dewey y a Zuleta, y estoy pensado que sí es por ahí, porque el CRIC me mostró que los movimientos sociales ya habían hecho su tarea; digamos, eso es lo que yo tengo constatado. Se cierra una etapa de mi vida intelectual. La izquierda, los movimientos, hicieron su tarea política en la gente, ¿y la escuela?, ¿qué pasa en la escuela? Se abre una segunda veta en mi vida, que es educación y democracia. Yo salgo valorada muy bien, a mí me puntúan los profesores de Ciencia Política de los Andes, me dicen: “Es una propuesta extraordinaria”. Hacemos Jóvenes Investigadores y eso está en manos de Elsy Bonilla. Somos un kínder de puros geniecitos: Paola Bohórquez, Ingrid Bolívar, José David Cortés y la economista, Sandra García. Todos son hoy personalidades muy conocidas y reconocidas, y está de rector Rudolf Hommes.

Todos los proyectos tenían su encanto, pero el único en educación era el mío. Elsy Bonilla empieza a fascinarse con mi cuento, se queda, me ve y dice: “Eres como la hija que yo estaba buscando tener”, y Penélope Rodríguez es muy sintónica. Antanas está de alcalde de Bogotá y decide hacer una cosa sin precedentes, que es tumbar toda esa política espantosa que había en capacitación docente y darle paso al concepto de *formación permanente de docentes*, y se abren las primeras convocatorias. Estoy yo en esto, tengo en los Andes unos cursos y tengo mi beca de Jóvenes Investigadores. Voy y vuelvo al Cauca todo el tiempo y empiezo a viajar al Amazonas, porque alguien me conoce me dice: “Mire, necesitamos que usted le cuente a la gente, cómo es que un movimiento indígena hizo lo que hizo con la educación”, y yo pues feliz. Yo era una mujer de 27 años, no tenía hijos y a mí me aburría Bogotá enormemente; estaba muy contenta, pero me hacía falta el monte.

En ese momento, Elsy me lleva a reunión con Rudolf Hommes. A Elsy la llama la Secretaría de Educación de Bogotá y le dice: “Mire, va a pasar esto, lo que el alcalde quiere es que es que jueguen las mejores universidades. El alcalde quiere que esto sea lo mejor de lo mejor para los maestros de Bogotá, él quiere que vayan la Nacional, la Pedagógica y los Andes”. Los Andes, o sea, la universidad más ingrata y más insolidaria con el Magisterio, con los más pobres, en el barrio de los pobres. Esto era una locura. Entonces, Rudolf Hommes le dice a Elsy: “¿Qué es lo que tú quieres?”. Elsy le responde: “Lo que yo quiero es que usted lo respalde, para que esta niñita —porque yo era una niñita al lado de Elsy Bonilla, de Penélope, Rodríguez de Antanas Mockus y de todo el mundo— se ponga a producir estos proyectos”. Eso también era una locura.

Pepe Toro fue muy importante, porque yo no conocía los Andes. En ese momento, yo solo estaba en Psicología y algo sabía de Ciencia Política, porque había ido a dar un curso de Ciencia Política por mi tema. Elsy convoca y llegan a esa reunión quienes están interesados en formar maestros del Distrito. Cuando

Antanas está de alcalde de Bogotá y decide hacer una cosa sin precedentes, que es tumbar toda esa política espantosa que había en capacitación docente y darle paso al concepto de *formación permanente de docentes*, y se abren las primeras convocatorias.

empezó esa cosa, yo pensaba: “Esto va ser un fracaso, los profesores de los Andes son consultores primer nivel del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), de la Unesco”. Pues llegaron 20 profesores: el maestro Bernardo Hoyos, de Física, Dora Röthlisberger, Gabriel Murillo, Carl Langebaek, Pedro Gómez y una empresa docente; bueno, llegó un mundo de gente. Me acuerdo mucho porque quienes estamos en estos cuentos muy rápido generamos una sinergia, es el código.

Yo era una niña y le digo a Elsy: “Esto, en términos concretos, se traduce a que en 25 días debemos tener una propuesta así, que tenga: parte uno, parte dos, partes tres y parte cuatro. Pero lo importante es la parte de la estrategia pedagógica”. Un poco a partir de la experiencia en los Andes y de la experiencia que yo traía del CRIC, produzco un esquema y digo: “A mí se me ocurre que lo mejor que puede pasar es que los maestros vengan, pero se vayan a trabajar al aula; o sea, no podemos creer que esto es acá”. Bueno, la pilería de los Andes, la pilería, porque éramos los primíparos, los neófitos, los que no tenían la legitimidad, nada; o sea, éramos impresentables frente a un grupo de universidades que llevaba debatiendo el tema durante 20 años en esta ciudad.

Nos ganamos los tres primeros puestos, eso fue una cosa inédita. El primer puesto, porque eso era como un concurso, como el examen del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), y las propuestas las calificaba un equipo de pares ciegos con puntajes muy establecidos, se iban a financiar los 100 primeros Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD). El primer puesto lo sacó los Andes con PFPD en Física, con uno de los programas más bellos que había conocido en mi vida como maestra, lo que hizo Bernardo en esa época es incontable; el segundo puesto lo sacó el grupo de Astronomía de la Nacional; y el tercer puesto lo sacamos nosotros, porque formulamos dos PFPD. El primero, que fue famosísimo, fue investigación en ciencias sociales para maestros de Ciencias Sociales; sacamos el tercer puesto porque, además, era un proyecto fabuloso, un proyecto entre Elsy, Penélope y yo. Luego, hicimos un programa de formación en socialización política y democracia, que fue el último gran proyecto que hicimos en los Andes.

Esta cosa empieza a caminar y a volverse un asunto. Primero, los maestros estudiaban los viernes y los sábados; los Andes no estaba acostumbrada a abrirles sus puertas, sus salones y sus auditorios a los estratos 1, 2 y 3. Llegaron los maestros de la base, porque, además, por lo que haya sido, lo cierto es que en ese

período llegaron los que tenían que llegar: te llegaba el maestro de Chircales, el maestro de Ciudad Bolívar, el maestro de Bosa... todo su arsenal y reclamo de clase, todo. Nuestro principio era: los tenemos que hacer sentir como los seres más importantes del mundo. Yo recuerdo cosas que hablábamos: “Hacemos lo que sea, pero tenemos que hacer sentir al maestro del Distrito en los Andes como el hombre o la mujer más importante de esta ciudad”. Les decía: “Ojo con los estudiantes, ojo con los monitores, porque ahí hay un tema también de devolverle a la gente un reconocimiento”; un reconocimiento que la Universidad de los Andes, que era una universidad de clases sociales, no había construido, pero todos los procesos fueron maravillosos.

Es una lástima, con Elsy siempre hemos hablado de escribir esa historia y pues no ha habido tiempo de hacerlo, porque lo uno llevó a lo otro. Cuando nos dimos cuenta, estábamos llenos, teníamos más de 400 maestros en los Andes y nos estábamos enloqueciendo. Entonces, Pepe Toro me llama a una reunión y me dice: “Elsy no puede más”. Elsy estaba administrando Jóvenes Investigadores y haciendo uno de sus últimos estudios sobre pobreza en América Latina. Elsy me firmaba todo, ya había muchas cosas que Elsy no sabía si pasaban o no, esto ya era monstruo de cinco cabezas. Yo le digo a Pepe: “¿Por qué no creamos un programa? Creemos un programa que nos sirva de sombrilla. La gente está donde está, yo siempre he tenido el departamento; si esas cosas han funcionado bien, hay que dejarlas quietas, pero también hay que permitir puntos de fuga temporales, nada que toque las estructuras existentes. Creemos una cosa en donde todo el que quiera hacer este tipo de procesos se pueda juntar tranquilamente y que no genere ruido con el departamento, que no afecte la labor docente”.

Entonces, nos craneamos el programa de Formación e Investigación en Educación, y vino la segunda etapa. La segunda etapa fue que es mis propios estudiantes ya eran psicólogos y empezamos a puntuar en investigación. Nos ganamos la primera en investigación con Colciencias, que fue con los maestros de Ciencias Sociales, y luego empezamos a ganarnos consultorías importantísimas con el Distrito. Le digo a Elsy: “Mira, aquí solo aplica el criterio que tú has aplicado en tu vida: trabajar con gente joven”. Yo era consciente de que se lo decía una muchacha de 28-29 años, pero es que era eso: ¿dónde íbamos a conseguir señores que se le midieran? Hicimos el monitoreo demográfico en 150 escuelas de Bogotá para contestar la pregunta: ¿cuál es el manejo del tiempo

libre en el programa de jornada ampliada?, eso era hacer pura etnografía de escuela. Ese ejercicio lo hace un pelao', un sénior no se va a los Chircales y se sube en un bus, no te lo hace. Nos hacemos famosos porque nos volvemos el kínder de los Andes; además, era un momento en el que habíamos como cuatro embarazadas, entonces, todos se reían y decían: “¿Esto qué es? Todas estas niñitas ya van a ser mamás”. Pero logramos algo en ese momento muy importante y fue que, a raíz de los PFPD, Pedro Gómez se mete con una empresa docente, muy entusiasta, y empezamos a crear un grupo de gente en Bogotá: los Andes, la Nacional y la Pedagógica; comenzamos a juntarnos, a botar corriente en serio para ver qué podíamos hacer por esta ciudad.

Pedro, en una de esas, tiró su premio Compartir. Él es un ser humano extraordinario, entonces dijo: “Miren, yo quiero que hagamos en Colombia como en Estados Unidos”. Con ese grupo le ayudamos a Pedro a montar su primer premio Compartir. El grupo era: Cristina Carulla, Alejandro Álvarez, Bernardo Hoyos, Elsy Bonilla, Penélope Rodríguez, Carl Langebaek y estaban los físicos, como Rosario Jaramillo; Rosario aparece en escena, muy interesada: “¿Cómo así que los Andes está haciendo PFPD en democracia y escuela?, ¿eso qué es?”. Empezamos nosotros a hacer puntos en investigación y realizamos dos grandes proyectos emblemáticos: primero Historia de los Maestros de Ciencias Sociales de Bogotá y luego Democracia y Ciudadanía en la Escuela Bogotana: Diez Estudios de Caso. Ese nunca se pudo publicar, porque ya en ese momento hubo una serie de cambios en la universidad, Rudolf Hommes se va e ingresa un nuevo rector, Carlos Angulo.

Seguimos allí y ya Pepe Toro empieza a ver que el programa tiene otra forma, entonces decidimos dar el paso al frente y nos convertimos en el Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE). En ese momento, yo soy una máquina de trabajo y somos un equipo rentable a más no poder. Es un tema también de audiencia. Por el tipo de trabajo, somos cualitativos, estamos tocando temas nuevos en la ciudad. Vamos a hacer el primer estudio sobre socialización política en la escuela, vamos a contrastar escuelas pobres, escuelas ricas, escuelas de curas con escuelas laicas, y a promover mucho debate. Hacemos bastantes simposios, llevamos a los pelados a los Andes, es decir, nos volvemos un referente en la ciudad en términos de abrir los Andes a que entre otra gente que no es de allá. Hacemos un evento memorable, estuvieron Guillermo Hoyos, Virginia Gutiérrez de Pineda,

Rodrigo Parra Sandoval, de nuestro grupo de trabajo, porque, además, garantizamos que los maestros siempre tengan muy buenos conferencistas; entonces nosotros nos llevamos lo mejor de lo mejor.

Empiezo un cambio en el ciclo existencial por varias razones: me embarazo y cuando nace mi hijo, empiezo a percibir distinta la ciudad, entonces empiezo a padecer de una manera muy compleja todo lo que estoy viendo. Nosotros trabajábamos en Ciudad Bolívar, en San Cristóbal, donde el tema de infancia es una desgracia —o era, aunque yo no creo que haya cambiado— y yo no aguanto. Se da una crisis institucional, llega alguien de Harvard, el programa es en ese momento muy seductor, está posicionado, tiene buena audiencia, una hoja de vida... ¡el programa es una joya!

Nosotros tuvimos cosas como que Fajardo fuera a sentarse en mi pupitre a decirme trabajáramos juntos, con la Asociación de Bananeros de Colombia (Augura), y yo le dije: “Pepe, pues claro que no, cómo se le ocurre que vamos a trabajar con la Augura, del Urabá, usted sabe de qué lado está eso”. Tuvimos muchas propuestas, pero digamos había una vocación creada desde el principio de que nosotros queríamos ayudar a fortalecer la educación pública en Bogotá, así habíamos nacido y así nos habíamos sostenido. Es que los Andes convoca a todo el empresariado del país y, por supuesto, todo el tiempo llegaban un montón de ofertas, y nosotros: “No, la escuela pública, los maestros de la pública”. Y se da una situación de crisis porque, como decía, llega alguien de Harvard que tiene que compensar, devolverle a la universidad la beca, no sé qué, y dice: “Yo quiero ser la directora del Centro”, entonces, yo le digo: “Perfecto, yo me voy”. El doctor Angulo me llamó y me dijo: “¿Cómo se va a ir pa'l Cauca?, porque yo le dije: “Es que yo no me voy para la selva”. En ese momento, en mi vida, junto con mi compañero tomamos una decisión, Santiago tiene apenas seis meses de nacido, entonces, yo le digo: “No quiero que crezca aquí, este es el último lugar del mundo donde yo quiero que Santiago crezca. Yo quiero que él crezca cerca de una sociedad distinta, más justa”.

Volviendo de un viaje a Chile, abren la convocatoria; me llaman y me dicen: “Eliza, la del Cauca abrió convocatoria, preséntese”. También hay posibilidades para Alfredo, mi esposo, que es ingeniero agrónomo y sociólogo; nos presentamos y pasamos, y sin pensarlo, en noviembre de 2001 nos estábamos yendo. Para mucha gente fue: “Se enloquecieron, ¿qué es esto?, qué retraso, ¿por qué?”.

A los Andes le dolió mucho, Pepe me dijo: “No se vaya, yo la mando a hacer el doctorado; va, se hace el doctorado, y vuelve a Psicología”, yo le respondí: “No, yo creo que mi ciclo en los Andes ya terminó”. Pensé que esto ya se estaba volviendo otra cosa, y esa otra cosa ya no me interesa, fue igual que con el CRIC. Digamos que yo soy una mujer de principios radicales; o sea, primero, sé qué no tengo que negociar, porque uno no es el dueño de la vida, pero hay que saber retirarse y ese era el momento justo. Era una ruptura complicadísima, desde todo punto de vista. No se imagina lo que significa irse de una ciudad como Bogotá teniendo una vida montada, irse para otro lugar, ¡eso es un rollo!; pero fue la mejor decisión de mi vida y lo que pasó con mi hijo lo constata: él no sería el ser humano que es si hubiera crecido en Bogotá.

Llego a etnoeducación. Llego a la Universidad del Cauca, en una región donde yo sabía que el CRIC odia a la universidad y los movimientos sociales no la quieren; históricamente, la Universidad del Cauca fue una universidad de blancos, de castas, de puertas cerradas para los indígenas. Yo fui una vez, o un par de veces, cuando había ido a Popayán a presentar trabajos con la gente de etnoeducación, pero yo no tenía muy claro en mi cabeza qué era eso. Me acuerdo de que, cuando yo sustenté mi hoja de vida, me dijeron: “Eso no es posible”, porque en los siete años que había estado en los Andes, registraba más de 14 proyectos de investigación y yo: “¡Sí, claro que es posible!”.

Estaba muy contenta de estar en la región que más quiero y en la universidad pública, pero claro, empieza el ejercicio de reaprender a ser docente, entonces fue un proceso que yo creo que, por la pasión que yo tenía y porque fue una decisión que comprometía muchos ámbitos de mi vida, no estaba en juego solo el tema académico. Yo me la tomé tranquila, porque he visto gente que se revienta. Tú llegas y tienes que dar clases en Silvia, esa universidad no está en el centro de Popayán, tienes que ir a un resguardo y tus estudiantes tienen 40 y 50 años, y hay gente que hace 25 años no va a una escuela, se desescolarizó, entonces vuelve después de 25 años a la universidad, es un proceso de re-escolarizarse; son bilingües y su castellano y su lectura son una cosa que a veces no entiendes. Si me dejo llevar y me pongo *neurotic* al estilo de los Andes, a los ocho días me devuelvo, porque es otra universidad, es otro país, es otro registro de lo que es hacer formación, es otra idea de absolutamente todo; es el país de la otra orilla,

es el país de la gente que no puede acceder a la universidad sino hasta cuando sus hijos ya han estudiado, y es casi siempre para terminar su carrera docente.

Empiezo a reconocer el Cauca. Por supuesto, hay un vínculo eterno con el CRIC, pero la vida me pone en el norte, de cara a las comunidades afro. Empieza un ciclo distinto en mi vida, porque me comprometo sabiendo que el movimiento indígena lo tiene todo, además, a ellos, a ratos, no les interesa mucho dialogar; pero el tema de las comunidades afro en el Cauca sí era infame. De la subordinación de la gente negra no hablaba nadie, todo el mundo creía que el Cauca estaba lleno de indígenas y resulta que los afros son el 30 % de la población y los indígenas solo son el 10 %; empiezo a encontrar estos procesos de educación que la gente ha construido y además el tema de la animosidad.

Como mencioné, a mí me formó Delia Zapata Olivella, entonces, mi empatía con las mujeres afro es epidérmica, por la forma de ser, de hablar, por la manera de sentir la vida y de enfrentarla con todo lo dura que es, pero siempre con esa capacidad de sonreír; la resiliencia de ellas, eso fue algo muy importante. Empiezo a hacer primero un ejercicio: ¿qué es esto? Como tengo el síndrome del grupo de la práctica pedagógica, porque Alejandro Álvarez me metió ahí, empecé a formarme y a estudiarlos. Lo primero que hay que hacer es escribir esta historia, o sea, ¿esto de dónde salió? Soy la primera que se mete a rearmar una historia que tiene muchas versiones, oficiales o no oficiales. Empiezo a reconstruir y ese proceso de reconstrucción me lleva a encontrar un montón de problemas: el problema del indigenismo, el problema de la invisibilidad de la gente negra y el problema de América Latina, entre otros.

El tema me lleva a mirar a México, siempre había sido muy cercana a este país, pero esta vez ya se vuelve mi escuela. Empiezo a viajar mucho a México, a trabajar con la gente de la Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADM) y a ver este tema en América Latina y digo: “¿Esto qué es? ¿Quién se inventó esta cosa de los Institutos Profesionales (IP)? ¿Pero por qué Colombia insiste en la etnoeducación?”. La formación de investigadora es algo que tú no negocias en la vida, pues yo lo primero que hago es formular un proyecto de investigación. Vamos a investigar con los egresados de esta cosa, para que me cuenten eso que es. La investigación fue un ejercicio maravilloso, porque terminamos diciendo: “La licenciatura no les dio nada”; como lo han dicho todos los investigadores

del mundo entero, la licenciatura no enseña a ser maestros, eso es lo más mentiroso que hay. Te lo dicen indígenas, afganos, sirios y paisas: “Yo aprendo a ser maestro en el aula”.

Ese ejercicio fue muy interesante, porque permitió empezar a generar rupturas y a meterme en problemas también, pero finalmente eso es parte del ejercicio de investigación. Empezar a darle un debate a la licenciatura en la licenciatura; o sea, el movimiento indígena ya está haciendo su tarea, la universidad no puede hacer lo mismo que hace el movimiento. Fue una pugna y fue un conflicto que vivimos durante muchos años, tratando de crear una propuesta que no pretendiera suplantar al movimiento indígena y que cumpliera la función de universidad pública; eso implicaba ampliar el espectro, pensar el tema afro e incorporar las ciencias sociales, porque esta licenciatura era una extensión de lo que el CRIC había hecho en sus procesos previos.

Fue una experiencia muy significativa por varias razones. El Cauca, como experiencia intelectual, me pone en el continente y empiezo a tener la posibilidad de armar comunidad académica con la gente en México, Argentina, Chile, Perú y Ecuador. Eso es un ejercicio muy importante cuando tú estás alrededor, no de un objeto de estudio, de una disciplina o de un campo delimitado formalmente por la academia, sino cuando gravitas entorno a un problema continental, que es: ¿qué va pasar con los pueblos indígenas?, ¿qué pasa con la gente negra de este continente? Eso te pone en un circuito de movimiento y pensamiento más que de corporativismo académico, que, me parece, es un poco lo que ha ganado terreno en el debate contemporáneo. Eso me interesa un montón, por los estudios comparativos, que están un poco en la misma línea que estoy ahora y que me interesa mucho. Empezar a indagar en el pasado del Cauca las comprensiones de muchas prácticas que aún hoy, planteadas desde de la etnoeducación, la educación propia, me parece a mí, siguen manteniendo una serie de fenómenos que no ayudan mucho a la emancipación; en últimas, a esa posibilidad que finalmente hemos negociado todos, que la educación: una posibilidad de trascender con dignidad. Mientras eso no pase, la educación puede ser cualquier cosa: escolarizarse, aprender a leer y a escribir... Yo sí sigo teniendo que ver con un sentido más trascendente de la educación y, por supuesto, la escuela no es la única agencia educadora.

En el Cauca, se refuerza mi vínculo con el grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, porque para ellos yo soy un poco el contraste. Llegamos a un acuerdo académico donde yo les digo: “Ustedes estudian la escuela y al Estado, y yo estudio a la comunidad docente. Ustedes lo que han estudiado es lo que el Estado ha hecho, a mí me interesan las otras educaciones”. Entonces, empiezo a proponer un campo de estudio y a ganarme un espacio en el debate latinoamericano sobre historia de la educación, que se llama “Historia de las otras educaciones”. Y es que estas otras formas de educación se han agenciado desde los movimientos sociales, no desde el Estado, desde las comunidades y las etnias, con la idea de que la escuela moderna es incompleta y tiene bastantes imperfecciones, a pesar que es una máquina que funciona muy bien aceiteada.

Pasan muchas cosas, porque en 15 años, que es justo lo que llevo en la Universidad del Cauca y el ciclo más largo que he tenido, aparecen los hitos, como ha pasado en mi historia intelectual. Los hitos, digo yo, son problemas que, cuando aparecen, te cambian la percepción del mundo; así como cuando se me apareció la psicología política o como cuando me encontré con el CRIC. Empiezo a ser reconocida, porque hablo con cierta fuerza del tema de la etnoeducación afrocolombiana; me interesa visibilizar que los afros también han luchado, y es el cuento que en el CRIC, en los setenta, estaba Manuel Zapata Olivella. Una colega nos invita a hacer algo muy importante que va a enrutarme en un nuevo camino. Ella ya había visto el racismo en la escuela en Bogotá, entonces dice: “Vamos a mirar racismo en preescolar”. Soy muy consciente de que el tema de infancia, más allá de mi experiencia maternal, nunca fue un asunto importante de investigación; incluso, fui más cercana al tema con adolescentes cuando investigábamos escuela y democracia, y al tema de lo que pasa en la escuela primaria con la práctica docente. Los niños de carne y hueso, más allá de mi hijo, no habían aparecido en mi vida.

Nos presentamos y nos ganamos el concurso. Fue muy chistoso, porque el grupo de la Universidad del Cauca se viene a analizar el racismo de los preescolares en Bogotá. Ese estudio a mí me hizo llorar lo que no he llorado, porque es un tema que me duele y todavía me indigna mucho; tú descubres, después de tantas declaratorias y de tantas líneas de investigación interculturales y multiculturales, la crueldad del racismo con los niños desplazados en Bogotá, niños provenientes

de comunidades negras, y lo que ahí pasa y la imposibilidad de una justicia que medie, porque, además, trabajamos con niños de tres, cuatro y cinco años. Trabajamos en las localidades donde están todos los desplazados, donde, además, les ponen apodos, los tratan mal, no los tocan ni hablan con ellos, porque Bogotá es una ciudad tremendamente racista en muchos de los sectores más populares. Hacemos el primer estudio sobre el racismo y primera infancia en Colombia y en América Latina. Eso nos abre un camino de mucha responsabilidad política, pero mi mirada empieza a tornarse hacia la infancia y la niñez. Entonces yo empiezo: “¿Qué es este circo de De Cero a Siempre?, ¿qué es toda esta plata y qué es todo esto es tan horrible?”. Entonces, me empiezo a meter.

Empezamos a producir línea crítica frente a la invisibilidad de niños y niñas indígenas y afrodescendientes en la política pública, y eso me lleva a volverme a conectar con Bogotá, a conectarme con las facultades de Educación de Bogotá; ahí estamos, en un proceso que es como un movimiento de pensamiento, con muchas mujeres de varias partes del país: poetas, parteras... somos un montón de gente, un poco debatiendo una pregunta que es fundamental y es: ¿quiénes son los que están definiendo qué es lo mejor para los niños y las niñas?, ¿desde qué lugares se define qué es lo que le conviene a un niño desplazado en Bogotá? Bogotá no ha entendido qué significa venir del Atrato o qué significa ser bilingüe y venir de la guerra, como Yuliana. Lo de Yuliana es una cosa que nosotros hace rato estamos contando, hace dos años estamos en ese ejercicio y ese proceso, como digo yo, como todo acontecimiento intelectual, siempre reclama nuevos lenguajes.

En esta etapa, yo, por ejemplo, siento que estoy más agotada con la escritura académica. También, confieso que estoy en un momento de bastante pérdida de optimismo frente al ejercicio académico. Lo que ha pasado con el campo de la educación ha sido como lo que Wallerstein llama el “sistema-mundo”, es decir, esto es tan mercantilizado... no sé cuántas licenciaturas o posgrados hay en el país, ¡es una cosa tan loca!: programas de excelencia de 25 000 millones de pesos, donde sacas una maestría en cinco fines de semana, que uno dice: “Escribir más de pedagogía como ¿pa’ qué?”. Tú dices, o sea, Olga Lucía Zuluaga ha hecho cosas increíbles desde los ochenta, con las cuales no ha pasado nada.

Entonces, es la infancia, son las otras educaciones, son las culturas; estamos con una idea más de producir literatura y crónica, en una idea en la que yo ahora

le encuentro la razón a Rodrigo Parra, cuando, después de hacer las mejores etnografías de la educación colombiana, se rompe en los noventa y dice: “No más, me dedico a hacer literatura”. Porque también son un poco las preguntas: ¿para quién escribimos? y ¿quién me interesa que se conmocione con lo que estamos contando? Creo que ya no es solo el circuito académico en el caso de un tema tan sensible como el de infancia, es decir, que hay una responsabilidad, pues esta es una sociedad que ha perdido muchos de sus nortes morales. Estamos en una etapa distinta, aprendiendo de los poetas, de las escritoras de infancia; tratando de encontrar un nuevo formato para escribirle a las maestras desde la historia de los niños, a ver si por ese lado, ya no tanto citando ni a Vygotsky ni a Piaget ni a un intercultural, si hablando desde la voz de un tawala, si reviviendo lo que significa parir un hijo para una wayuu, no sé, si volviendo a echar mano también de narrativas que, en un momento dado, fundaron el campo de la educación, pero luego las abandonamos, logramos recuperar lo que, para mí, es lo más importante hoy en educación: la *empatía moral*. Si a ti no te duele, si tu no sientes “amorosidad” por ese chico que está el frente, yo no sé qué diablos hace uno en educación. Cada vez lo constato más: aunque el concepto de amor pedagógico es tan católico, y un concepto tan complicado, con el que yo no estoy de acuerdo, yo sí creo que el acto de educar es un acto amoroso. Es decir, si a ti no te duele el dolor del otro, ¿qué haces en un aula?: si a ti no te conmueve que el otro no pueda aprender o que sí pueda aprender, porque el mundo de las emociones en el aula es muy importante, y eso es lo que creo que está perdido. Estamos llenos de doctorados, de maestrías y de especializaciones. Creo que somos un país con más de 490 posgrados en Educación, pero un país en el cual los maestros no quieren saber del dolor del niño. “A mí no me cuente. Trajo o no traje la tarea”, esa es la frase. ¿Cómo así que a mí no me cuente?, ¡por supuesto que me tiene que contar!; tiene ocho años o siete, cómo no me va a contar que en su casa no hay comida, o que su papá no llegó anoche o que durmieron en la calle.

Retorné a Bogotá con el tema del racismo y, digamos, he mirado el mundo de la universidad, he mirado el mundo de la media y la básica, y ahora estoy en

**Yo sí creo que
el acto de educar
es un acto amoroso.
Es decir, si a ti
no te duele
el dolor del otro,
¿qué haces
en un aula?**

el ámbito más importante de cualquier sistema educador en cualquier parte del mundo, que es la educación inicial; reconozco que hay cosas maravillosas, pero también que es ahí donde se expresa lo mejor y lo peor de lo que somos como una sociedad. Somos una sociedad patriarcal, racista, clasista y xenófoba, y eso se reproduce con tal velocidad que una niña a los cuatro años quiere ser la princesa, porque ella tiene los ojos claros y le parece que todas las demás son unas indias; te lo dicen en Usme y estás en el estrato menos uno, y tú dices: una niña a los cuatro años, ¿cómo puede tener toda esa ideología instalada en su cabeza, aun siendo una niña pobre y marginal?, pero es que, fenotípicamente, es más clara. Entonces, con eso hay que hacer algo y es urgente, esto es parte de la posibilidad de construir una sociedad justa, porque la paz no tiene ningún otro sinónimo que no sea “justicia”, eso es impajaritable.

Entonces, ese es el último ciclo que me ha llevado a este tema y a un tema que me conecta con la última veta que estamos trabajando desde hace cuatro años en los estudios comparativos y es: ¿qué pasa con esos niños, que luego se vuelven jóvenes y luego llegan a las grandes ciudades para estudiar en la universidad? Hoy, la vida intelectual en la que estamos me tiene mirando a las ciudades: ¿qué pasa con esos niños y jóvenes que se van del Cauca para Bogotá o para Medellín? y ¿qué pasa en ese monstruo de escuela que se llama “la universidad”, donde se investiga tanto al indígena como al negro, pero en donde también hay muchas formas de racismo y discriminación, desde los profesores universitarios, desde los compañeros, desde la interiorización de “pobrecito el indígena, ayudémoslo”, hasta la estigmatización de que la compañera afro es la de la clave para la rumba, porque ella es la que nos consigue la marimba y el ceviche? Y eso pasa en las universidades.

Creo que todo tiene que ver de nuevo con la espiral, digamos, es un punto de retorno. Creo que he aprendido mucho en los territorios, le debo un montón de conocimiento al Pacífico, que ha sido mi territorio en los últimos diez años. Ahora, la vida me vuelve a poner en la ciudad, en Bogotá y Medellín, casi que para preguntarme de todo eso que viene de allá, cuando se instala aquí, ¿en qué termina convertido? Muchos no vuelven, el retorno, en un país con el centralismo que tenemos nosotros, es una ilusión; es decir, somos el segundo país más inequitativo de América Latina. Olvídate, el que pisó y la hizo en Bogotá,

no se devuelve, eso los sabemos porque así se construyó esta nación, con todas las oportunidades en la sabana de Bogotá.

Nos toca, creo yo, en esta nueva etapa del siglo XXI, apostar a lecturas más complejas: hay que leer los territorios en esta disrupción compleja, dialéctica, y la etnoeducación tiene que pensarse para esta posibilidad de que ellos vengan a la ciudad. Ahí ya no podemos seguir con esa idea de que los chicos van a seguir aferrados al territorio, eso no va pasar por muchas razones, entre otras, por la autonomía de las personas. Que si tú quieres ser enfermera, si quieres ir a la Universidad de Antioquia, donde está la escuela de enfermería más famosa del país, estás en todo tu derecho, así seas nasa; o sea, tú no naciste predestinado a que tu derecho sea solo estudiar en la universidad indígena intercultural, ni aquí, ni en México, ni en ninguna parte. Esta última etapa ha sido bien interesante, porque también tiene que ver con una crisis de conceptos, no porque los conceptos sean buenos o malos, sino porque la guerra nos cambió el mapa y cuando el mapa cambia, se necesitan nuevas coordenadas de lectura.

Uno no puede ser tan obtuso de creer que puede seguir leyendo un país que pasó por 50 años de guerra con las mismas categorías de los noventa, eso no es posible; tenemos cuatro millones de desplazados en Colombia, es decir, no podemos seguir leyendo el fenómeno educativo con las categorías de los ochenta, eso sería ser ingenuo. Creo que necesitamos no abandonar debates que siguen siendo fundamentales, pero sí hay nuevas categorías. Creo que eso es como lo que me está pasando ahorita, yo siempre siento que voy en un recojo y despojo. Hay categorías que a mí me sirvieron un montón, pero en esta nueva etapa, hay algo nuevo que buscar, vuelvo un poco a todo este tema de la psicología del posconflicto.

El Cono Sur pasó por eso y, ¿qué pasa después de un conflicto? Pues que todo, incluso la manera de nombrarnos, toca volverlo a inventar, aun las palabras quedan a veces cargadas con unos sentidos tan dolorosos que toca crear palabras nuevas. Creo que también estamos enfrentados a una dimensión del tema de subjetividades políticas y derecho, que a mí me interesa muchísimo, porque este es el siglo del miedo al otro. Yo pienso que va a ser el siglo de la xenofobia y del racismo, estamos aterrados. Hasta el país más miserable como República Dominicana se da el lujo de cerrarle la existencia a los haitianos, es decir, estamos aterrados del

Eso es un signo de época, que, en el campo de la educación, nos obliga, ahora sí, a pensar ese temita que hemos tenido aplazado y es: ¿por qué somos así?, ¿por qué somos tan racistas?, ¿por qué somos tan clasistas?, ¿por qué tenemos tanta vergüenza de nuestro origen criollo?, ¿por qué queremos parecernos tanto a Europa? o ¿por qué queremos tanto lavar la identidad pasando por una universidad anglosajona?

otro, porque el otro viene por lo mío, por mi trabajo, por mi nacionalidad; está pasando en el primer mundo y está pasando en el tercero, o sea, está pasando en todos los mundos que constituyen la humanidad. Eso es un signo de época, que, en el campo de la educación, nos obliga, ahora sí, a pensar ese temita que hemos tenido aplazado y es: ¿por qué somos así?, ¿por qué somos tan racistas?, ¿por qué somos tan clasistas?, ¿por qué tenemos tanta vergüenza de nuestro origen criollo?, ¿por qué queremos parecernos tanto a Europa? o ¿por qué queremos tanto lavar la identidad pasando por una universidad anglosajona?

Eso tiene que ver, en el fondo, con nuestro pasado de colonización. Como dicen los indígenas, uno tiene que limpiar casa adentro, porque si uno no limpia bien dentro de la casa, a uno no le va bien en nada, ni en la caza, ni en la pesca, ni en la agricultura. Nosotros tenemos mucho enredo casa adentro que no hemos mirado, que no hemos asumido, que no hemos perdonado, que no hemos tramitado. No solo en los últimos 50 años, es más largo, aquí hay varias facturas pendientes, muchos perdones

pendientes con mucha gente. Entonces, la ciudad es hoy el escenario más dramático en América Latina, pero, paradójicamente, es el más potente para los grandes procesos de reconciliación. En los territorios originales, la gente no se mata por eso, la gente no se odia por un tema de clases, porque los códigos de convivencia han sido otros y la guerra los alteró. Pero es que es en la ciudad en donde —es una cosa que me encanta pensarla como si, paradójicamente, fuera como en el siglo XVI, en las grandes megalópolis— todo ese pasado colonial se exacerba de estratos. Bogotá es una ciudad de estratos, eso es lo más colonial

que hay, como cuando tú dices: “Yo vivía en la calle Primera, que era la de los españoles de bien, o abajo de la Plaza de Bolívar, que era donde vivía la plebe”. También creo que es una etapa fascinante, tremendamente dolorosa y en la que veremos mucha crueldad. Pero si justo la educación no se pregunta por todo eso que estamos viviendo, ¿para qué tienen que servirnos en las escuelas? Yo creo que vamos a dejar pasar un momento fundamental de nuestra historia.

José Luis Villaveces*

**Interdisciplinariedad, autonomía universitaria,
Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, Ley de Ciencia,
Tecnología e Innovación, Colciencias, descentralización educativa**

Pues soy un químico colombiano, creo que eso es lo primero que me define, formado en la Universidad Nacional de Colombia, donde pasé una muy buena parte de mi vida enseñando química, preocupado por la enseñanza de la química, hasta que se aburrieron de mí y me sacaron por viejo. Y en los Andes, donde estoy ahora, me dieron albergue. Fui profesor antes de graduarme, mejor dicho, estuve parado en un tablero echándole cuentos a los que estaban sentados frente de mí. Estoy hablando de 1966, ahí tuve alumnos muy importantes, por ejemplo, Moisés Wasserman.

Duré bastante tiempo haciendo mi tesis de grado, que era un requisito en la Nacional, por dos razones principales. Una, porque me dio por estudiar Física tan pronto terminé Química, entonces por irme a estudiar Física, descuidé un poquito mi tesis. La otra razón fue que me casé y tuve un hijo, entonces, entre estudiar Física, criar al niño, conseguir para los teteros y hacer tesis, no alcancé

* Químico de la Universidad Nacional de Colombia y doctor en Ciencias de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Trajo a Colombia la química teórica y abrió la investigación en química matemática. Docente e investigador de la Universidad Nacional de Colombia. Creó y dirigió el Doctorado en Química, el primer doctorado que funcionó en Colombia. En comisión de la Universidad Nacional de Colombia, se desempeñó como subdirector de Colciencias, ayudó a crear el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, y se desempeñó como secretario de Educación de Bogotá. Cuando regresa a la Universidad Nacional de Colombia, desarrolla investigación en química teórica. Una vez se jubila, se integra a la Universidad de los Andes como docente y director de investigaciones. Se convierte en el primer vicerrector de investigaciones de esta misma universidad. El profesor José Luis Villaveces se retira de la Universidad de los Andes el 31 de diciembre del año 2016.

con las tres. Me tocó abandonar la Física, pero las otras dos no las iba a abandonar. En esa época, no había logrado convencer al niño de que los teoremas eran más interesantes que los teteros. Lo curioso es que él se convenció de eso y hoy es un gran matemático.

Seguía de profesor con mis labores de monitor, que eran la fuente principal para esos teteros, y tratando de hacer la tesis de grado, que se demoró un poco más de la cuenta. Finalmente, me gradué en 1969. La tesis se llamaba *Aplicaciones de la aproximación Pi a algunos derivados del bifenilo*. Me imagino que eso no le dice mucho a casi nadie, pero lo interesante es que la aproximación Pi es una aproximación de química computacional y fue el primer trabajo de química computacional que se hizo en Colombia. La primera vez que tratamos de calcular las propiedades de una molécula con base exclusivamente en cálculos. Algo puramente teórico, yo era bastante teórico en esa época y ahora lo soy un poquito más.

En la Nacional duré hasta 2002, entré como profesor nombrado en 1969, cuando me gradué, y duré hasta el 2002. Se fue dando, me fue atrapando, yo no tuve un momento de decisión, sino que desde bastante pronto, haciendo mi carrera, sentí que ese era un camino interesante que valía la pena. En el colegio no tuve vocación docente, pero en la universidad, sí la sentí y fue principalmente por el ejemplo de mis profesores. Había algunos que me entusiasmaban y a quienes quería seguir y otros cuyo trabajo quería corregir.

Tuve un problema: cuando por fin terminé la tesis en enero de 1969, no había campo en la Nacional para que entrara. Los profesores del departamento me dijeron: “Qué pena, pero no hay campo para usted”. Y como estaba el niño ya pidiendo teteros, tocaba conseguir un puesto, y conseguí uno en el Instituto de Investigaciones Tecnológicas como investigador. Mi primer trabajo como investigador fue haciendo arepas, literalmente: innovando en las arepas. Estaba en esa época en boga el tema del maíz opaco, que es más rico en aminoácidos que el maíz normal, y también se tenía mucho la idea de incorporarle harina de soya a la arepa, para darle más contenido nutricional. De manera que el tema era volver más nutritivas las arepas y mi tema era hacer arepas, pero tratando de hacerlas más nutritivas. Hicimos bastantes arepas con areparina, con soya, y produje una arepa de harina con soya que no le gustaba a la gente. No tuvo éxito en ese momento, años después lo tuvo, pero hubo que trabajar mucho para me-

jorarle el sabor y para controlar un problema que tenían las que hacíamos, y era que cuando se partían les salían ruinas. Y la gente decía: “Yo no le he echado queso a eso, yo no le he echado nada, ¿por qué me salen ruinas? Esa areparina tiene un yo no sé qué”. Y el “yo no sé qué” era suficiente para que dijeran que no lo aceptaban. De manera que tuve un mes largo, solo un mes, de investigador de arepología.

Al mes me dijeron: “Hay un cupo” y yo le dije a la directora del Instituto de Ciencias Tecnológicas, una gran investigadora química colombiana, que desafortunadamente se fue del país: “Me llaman de la Nacional”, y me dijo: “Eso es lo que le gusta a usted”, y me fui. En esa época era “instructor asistente”, así se llamaba el cargo de ingreso, pero ya ahí empecé de planta hasta el 2002. Fui director de la carrera de Química y ocupé un cargo que se llamaba “director de programas curriculares de química”, que me hacía responsable de la carrera y de la maestría en ese momento. Siendo director de la maestría, creé el Doctorado en Química en la Nacional, de manera que fui también director del Doctorado.

En la práctica, fui el director de investigaciones de la Universidad Nacional, eso fue en el año 1999. Durante ese tiempo en la Nacional, también estuve varias veces por fuera, en comisión siempre. El primer cargo que ocupé fue como subdirector del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), entre 1990 y 1994, y en ese reicidí entre el 2000 y el 2002. Entre 1995 y 1997, fui secretario de Educación de Bogotá, cuando Bogotá estaba siendo manejada por profesores de la Nacional, por un profesor de la Nacional que se bajó los pantalones frente a los estudiantes.

Me ofrecieron ese puesto de director de la carrera de Química en 1980, si no me equivoco, el señor decano tuvo bastante trabajo para convencerme de que aceptara. Yo no quería, decía: “Yo estoy tratando de hacer aquí algo en docencia”, él usó bastantes argumentos y al final le dije: “Bueno, está bien, pero la condición es que sigamos dictando clases”. Entonces, me pusieron en el cargo de director de la carrera de Química con la condición de seguir dictando clases. Una vez que me metí en el cargo de director de la carrera de Química, eso comienza a tragárselo a uno. Yo nunca dejé de dictar las clases, pero, claro, me tocó disminuir la cantidad de clases que dictaba.

Tuve estudiantes de tesis todo el tiempo, héroes ellos, por aguantarse a un profesor que está ocupadísimo, pero me aguantaron. Dirigí cinco tesis de Química.

La última tesis de doctorado fue muy simpática, un doctorado en Administración, porque yo tenía suficiente experiencia en administración traída de Colciencias. Y traída también de la dirección del Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología, que no he mencionado: fui director también durante cuatro años. Entonces, tenía mucha idea de la organización, de la administración de la ciencia. Y la tesis era pues de administración, pero administración de la ciencia. Todos los temas que discuten los profesores y los investigadores en todo el país son la medida de los grupos de investigación, la medida de la capacidad de investigación. Sobre eso trabajamos en esa tesis, la comparación de universidades. Él se graduó del Doctorado en Administración de la Universidad de los Andes.

En la Nacional, en esa época era importantísimo distinguir el departamento y la carrera. Eso formó parte de la reforma Patiño, distinguir entre el departamento y carrera. El departamento era, básicamente, **el lugar donde se hacía química** para el que la necesitara, la carrera era el corpus conceptual de la carrera Química, la manera de formar estudiantes de Química. El departamento era una estructura horizontal, la carrera era una estructura vertical.

La idea era mantener las carreras independientes de los departamentos, para que se pudieran pensar diferente curricularmente, buscando más la interdisciplinariedad, y al departamento darle la fuerza en su disciplina. Se empezaba a hablar de interdisciplinariedad mucho, yo no creo que como se hable hoy, eso ha madurado en la discusión. Se hablaba de interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, se mencionaban varias formas para tratar de entender qué era y eso ha ido madurando. Yo creo que costó bastante trabajo en la Nacional, durante un tiempo, separar esas dos cosas, había muchos departamentos que se sentían dueños de la carrera y no la querían soltar. Entre esas el Departamento de Química, ahí tuvimos bastantes enfrentamientos entre departamento y carrera por eso. Esa fue gran parte de mi tarea, es una cosa importante que hice y que me creó bastantes enemigos entre mis colegas.

Es preocupación de cualquier profesor de ciencias de cualquier universidad colombiana ver que los estudiantes llegan con dificultades. Es impresionante la capacidad de los profesores de Química del bachillerato de preparar mal a los estudiantes, porque llegan con unas ideas espantosas que les costó trabajo aprender en el colegio. Yo menciono Química, porque es mi campo, pero claro está que los profesores de Física tendrían algo parecido, los de Matemáticas

decían algo parecido y los de Biología llevado ya en la Nacional a preocuparnos ptañ Nacional eso se planteaba con alguna pfrecuencia por aquaprende a nadar, entonía también. Eso nos había llevado ya en la Nacional a preocuparnos por la enseñanza de las ciencias en el bachillerato.

Carlos Augusto Hernández, clarísimamente, es un personaje importante ahí. A finales de la década de 1980 incluso tuvimos un grupo de trabajo en la Nacional con profesores de estos departamentos. Se creó una revista, que no progresó mucho, se llamaba *Naturaleza, Educación y Ciencia*, sacamos algunos números preocupándonos por ese tema, planteando el problema y resultados de la discusión con profesores de educación media sobre eso. No bastaba con que viéramos el problema en la Nacional, por eso hablábamos con la Universidad Pedagógica, con Carlos Soto, que fue amigo mío de la Pedagógica.

Pues por estas cosas me invitaban a la Pedagógica a dar clases y entonces aparecí como profesor de la Pedagógica casualmente. Fui profesor de un grupito pequeño que iba hasta la Nacional, recibía clases y se devolvía. Entre ellos estuvo Carlos Soto, que ha hecho una carrera creo que brillante en el tema de la educación. Sí había algún diálogo, no estábamos tan en la torre de marfil de la calle 45, había un esfuerzo para salir, esa revista se la llevábamos principalmente a docentes de secundaria. Todos decían que era una burrada que los de la Nacional nos pusiéramos a hablar de eso, claro que lo era, pero lo hacíamos. La revista fue interesante, yo me acuerdo de que en 1995 de hablé eso con algunos profesores y me pidieron la lista de personas que habían participado. Carlos Augusto Hernández, Paul Bromberg, Antanas Mockus, Carlos Vasco. El Grupo Federici tuvo mucho que ver con eso.

La interdisciplinariedad también estaba en el ámbito de la Nacional. La Nacional lideró los institutos de investigación, unos importantes en el sector agropecuario: el Instituto Colombiano Agropecuario (ICA), el Centro Nacional de Investigaciones de Café (Cenicafé) y el Centro de Investigación de la Caña de Azúcar de Colombia (Cenicaña), que eran interdisciplinarios de manera necesaria, porque la realidad no está tan disciplinada como queremos en la academia. El instituto en el que yo trabajé, el Instituto de Investigaciones Tecnológicas, era profundamente interdisciplinario. Ahí, pues, aprendí a hablar con ingenieros y con agrónomos, cosa que tiene su gracia. Entonces, en esos institutos la interdisciplinariedad se daba de manera bastante natural; claro que había tenden-

cias disciplinarias y los de una profesión tendían a aislarse de las otras, pero el trabajo iba jalando hacia lo interdisciplinar y los que pensaban en él empezaban a hablar de la necesidad de la interdisciplinariedad.

Se hizo mucho al comienzo por la interacción con el mundo agrícola, la química de productos naturales ha sido uno de los temas en que más se ha trabajado en Colombia. Pues aquí, desde don José Celestino Mutis, decimos que tenemos una reserva maravillosa de productos farmacéuticos y cuando no hemos sido capaces de explotarla por completo, sí se siente la necesidad de investigar. Y para investigarla se necesita la interdisciplinariedad, eso no se puede investigar desde ninguna disciplina en particular, hay que trabajar de manera conjunta. También, se desarrolló muy temprano, en el siglo XX, la investigación en los campos de la salud en Colombia y otra vez los químicos se acercaron, porque tenían algo que aportar ahí. Pues se acercaban necesariamente, porque ellos tenían que empezar a hablar con los médicos, que es más difícil que con los ingenieros.

Cuando empezaron a salir las leyes que reglamentaban las profesiones, los ingenieros químicos, los químicos farmacéuticos y los químicos que no teníamos adjetivo empezamos a encontrar la necesidad de salvar el campo y demarcar fronteras. Fue más la pelea gremial entre esas profesiones que la misma noción de disciplina, que tuvo cierta influencia en los sesenta o setenta.

Muchas veces al Consejo Superior del Ministerio de Educación llegaban presiones de que determinadas carreras debían ser estimuladas y otras no; de que ciertos temas en esas carreras debían tener más importancia y otros menos. Se hablaba mucho de la pertinencia de los temas para el país. Esa palabra, “pertinencia”, era muy querida por empresarios y funcionarios del Ministerio. Los profesores de la universidad reclamábamos el derecho a la impertinencia. Yo sigo creyendo que la autonomía es algo fundamental del sistema educativo, pero había dificultades, eso se sentía en el presupuesto. Por supuesto, había ciertos temas que recibían apoyo y otros que no, esa es una manera sumamente efectiva de cortar la autonomía.

Claro, la academia debe ser libre y está muy bien hablar con los empresarios, está muy bien hablar con el Ministerio y está muy bien hablar con los funcionarios de todos los niveles; asimismo, está bien hablar con la sociedad en general, el diálogo es importantísimo. O sea, la torre de marfil también me parece una

imagen horrorosa, la idea de la universidad como torre de marfil, porque la universidad debe estar abierta al diálogo. Pero es que la interdisciplinariedad es interacción entre disciplinas, los dos debemos estar bien formados en nuestras disciplinas para dialogar entre la una y la otra, y construir desde ahí. Si uno de los dos se impone sobre el otro, pues lo coarta, lo limita y eso no funciona.

No tuve que darme a conocer ni nada, me nombró **subdirector de Colciencias** un hombre que me conocía y que era director de la Nacional. Él tenía que conformar un equipo, entonces se acordó de que me había conocido, de hecho, se acordó de que habíamos discutido varias veces en la Nacional. Él me había conocido allá, cuando yo estaba de director de investigaciones de la Universidad Nacional; él era decano de la Facultad de Economía. Lo nombraron director del Colciencias y entonces me llamó un día a hablar sobre Colciencias y yo fui muy de manera muy inocente, ingenua, a hablar con él. Dije yo: “Se me hace rico darle algunas ideas sobre Colciencias”, me invitó a almorzar y cuando estábamos llegando a los postres, me dijo: “Yo quiero que usted se venga conmigo a Colciencias”, y entonces pues se me trabó un poco el postre. Mi jefe en la Nacional era Antanas Mockus, era el vicerrector académico de la universidad en ese momento. Una de las cosas que yo hice fue ir el lunes y decirle: “Antanas mire, Clemente me está proponiendo eso”, y me dice: “¿Qué espera para aceptar?”; eso tuvo bastante que ver con que yo haya dicho: “Bueno, pues acepto a ver qué pasa”.

Una de las cosas con las que trabajé durante ese tiempo fue con la organización de la investigación, en el sentido de saber quién hace investigación y quién no. O sea, se hablaba mucho de investigación, había gente que reclamaba presupuestos de investigación importantes y reclamaba tiempo para investigar, lo que yo trataba era de saber quiénes sí estaban haciendo algo y quiénes no. Hice énfasis en que me interesaban los productos, no tanto la carreta, porque hay unos muy buenos para echar carreta, pero yo quería ver productos. De hecho, por esos días, yo estaba utilizando una posición evangélica: “Por sus obras los conoceréis”. Entonces, por sus obras empezamos a conocerlos, a hacer inventarios de obras en distintas facultades y a reconocer los que se podía llamar de verdad “investigadores”, porque habían producido investigación, y a los que no tenían nada que mostrar.

Colciencias tuvo muchos parámetros y eso ha sido fuente de muchos problemas en el país, yo creo que, en eso, Colciencias ha exagerado. No creo que se haya

aplicado bien la idea, que me parece que se puede defender todavía, de que en cada campo los pares deben dar las medidas de calidad de forma adecuada. Entonces, se ha hecho mucho énfasis en cosas que están bien organizadas mundialmente en los campos de las ciencias básicas, o como quiera llamarlas, como la indexación de revistas, la producción de artículos en revistas indexadas y cosas de ese estilo.

Se ha tratado de extrapolar eso a otros campos de forma muy mecánica, porque se puede extrapolar la idea. Es decir, ver que son los artistas los que saben quién es un buen pianista, quién es un buen director de teatro o quién es un buen pintor. O sea, eso está evaluado por los pares, lo que pasa es que hay que buscar cuáles son los parámetros que se utilizan para eso, no es porque el pianista publique en revistas de piano que se vuelve un buen pianista. Pero sí es porque el pianista ha hecho conciertos que cumplen ciertos parámetros, se presenta en determinados ámbitos, etc. que algunos pares pueden decir que es un buen pianista. Eso es lo que habría que tomar, pero eso no lo está haciendo Colciencias con cuidado, ahí es donde yo creo que ha exagerado.

En primera instancia, lo que hicimos —y es un aporte mío, porque yo estoy completamente en el equipo— fue organizar el Sistema Nacional de Ciencia,

Colciencias fue fundado y trabajó durante bastantes años con un fondo para financiar proyectos de investigación, el fondo del Ministerio de Educación. Hacia finales de la década de 1980, había un sentimiento generalizado entre los investigadores de que eso no era suficiente.

Tecnología e Innovación. Colciencias fue fundado y trabajó durante bastantes años con un fondo para financiar proyectos de investigación, el fondo del Ministerio de Educación. Hacia finales de la década de 1980, había un sentimiento generalizado entre los investigadores de que eso no era suficiente. Se hizo una precisión, entre otras cosas, organizada por Colciencias, diciendo que había que buscar otros caminos para Colciencias. Eso llevó a la fundación a finales de los ochenta, durante el gobierno de Virgilio Barco, de lo que se llamó la “Misión de Ciencia y Tecnología”. La Misión de Ciencia y Tecnología trabajó un par de años en el tema y, finalmente, dio unas recomendaciones claras. La primera era: hay que crear una ley de ciencia y tecnología, hay que crear algo que organice

eso, hay que sacar a Colciencias de ahí y volverla un instituto. Eso se cumplió al pie de la letra, demasiado al pie de la letra. Gabriel Mesa fue el director de la misión, había otras personas dentro de las cuales yo recuerdo bien a Jorge Charum, con quien yo trabajé después.

La influencia de Gabriel Mesa y de los economistas fue importante, también de gente como Jorge Charum, un ingeniero, profesor de matemáticas y muy estudioso de la relación entre ciencia, tecnología y sociedad. La primera cosa fue la expedición de la Ley 29 de 1990, que implicó, de una vez, la creación de Colciencias como instituto.

La fecha es simpática: el del 6 de agosto de 1990 pudo haber sido el último decreto que firmó Virgilio Barco como presidente. Por eso, el instituto se creó recién entrado César Gaviria con su nuevo director, que fue quien me invitó a reunirme con él allá. Entonces, lo que hicimos al llegar fue armar Colciencias como instituto y armar el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. La Ley 29 de 1990 le daba poderes al presidente durante un año para firmar decretos ley que estuvieran relacionados con ese tema. Lo que hicimos entre agosto del 90 y febrero del 91, cuando se cumplió un año, fue preparar esos decretos ley; un trabajo intenso, intelectual y jurídico. Ahí armamos el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y se firmaron decretos exactamente cumpliéndose el año en febrero del 91.

Daba clases a las siete de la mañana y luego salía corriendo a Colciencias, a un Ministerio o al Departamento Nacional de Planeación, pero después de la clase. Dejé de dar clases cuando estuve en la Secretaría de Educación, eso sí era demasiado difícil. Yo creía en esa época, y todavía sigo creyendo, que un buen docente tiene que hacer investigación. Un buen docente no puede ser alguien que lee lo que otros hicieron y viene y lo recita. Por eso, creo que la investigación es importantísima y de vez en cuando, en algún minuto del curso, debe poder meter una cosa y decir: “Esto lo hice yo”.

Gran parte de la organización del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación fue la organización de programas de ciencia y tecnología. En los programas nacionales se crearon un programa de ciencias básicas, un programa nacional de ciencias sociales y un programa nacional de ciencias agropecuarias. Una lucha importante fue la creación de un programa nacional de investigación en educación, que luego desaparece; fue un esfuerzo grande para que apareciera

Una lucha importante fue la creación de un programa nacional de investigación en educación, que luego desaparece; fue un esfuerzo grande para que apareciera y organizarlo sí que costó trabajo.

y organizarlo sí que costó trabajo. Había mucha gente en contra, ese programa no se creó tan fácil. Es más, en el modelo original del sistema, los que se iban creando tenían al lado un ministerio y los ministros formaban parte de los consejos que los dirigían. Entonces, había uno de ciencias agropecuarias y el ministro de Agricultura estaba ahí; había otro de ciencias de la salud y el ministro de Salud estaba ahí; había otro de desarrollo tecnológico y, entonces, el ministro de Desarrollo Tecnológico estaba ahí. En educación, fue trabajoso meter al ministro de Educación, pero logramos

que el viceministro fuera. Esa consideración de la educación como un saber menos importante era más fuerte en 1990 que hoy.

Había una cosa importante y es que debíamos convencer a varias personas. O sea, puedo mencionar rápidamente a Forero, que era el director de Colciencias, a él no había que convencerlo mucho, después de la primera hora de conversación ya estaba convencido. Clemente venía de la Universidad Nacional y le dolía también el tema de la educación, entonces, después de convencerlo un poquito, como era economista, con media hora de charla empezó a dolerle. Y varios más pronto se sensibilizaron. Es decir, no hubo que convencer a mucha gente, afortunadamente, tuve que convencer a un grupo pequeño de personas y con eso se creó el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Yo estaba terminando mi paso por Colciencias en 1994 y esperaba volver a la Nacional en el año 1995. Antanas Mockus me dijo: “José Luis, quiero ofrecerle la secretaría de Educación”, era el 28 de diciembre, entonces yo dije: “Esto es una inocentada”. Al final, yo le dije: “Déjeme pensarlo”, me respondió: “Piénselo, pero hágame un favor: hable con Jesús Hernando Pérez antes de decirme cualquier cosa”.

Yo conocía a Jesús Hernando, que era un buen amigo de Antanas, y lo llamé, pero grave error, porque me convenció. “Es el momento de hacer algo, toda la vida diciendo que hay que hacerlo, pues ¿cómo no lo vamos a hacer?”, me dijo. Era muy difícil argumentar algo en contra, toda la vida diciendo que había que hacer algo. De manera que fue bastante irresponsable: yo de eso no sabía nada,

sabía y conocía un aspecto muy pequeño. Pero parte de lo que me decía Jesús Hernando era: “¿Y quién conoce más que usted?”. Ese era el pensamiento, había gente que conocía la burocracia, pero no el contenido de lo que se quería hacer con esa burocracia; en general, es un puesto más político que docente.

Me convenció y nos fuimos a hablar con Fabio Chaparro. Fabio sí había estado en la campaña de Antanas, le había ayudado armando la cosa de la administración distrital. Y nos fuimos a ver qué era lo que había que armar, tuvimos una charla muy sabrosa con Fabio Chaparro y de ahí salimos convencidos de que nos íbamos a meter. El primero de enero ya me estaba posesionando, totalmente asustado, y eso que no alcancé a ver sino una pequeña fracción de en lo que me estaba metiendo. Hay bastante diferencia entre el gobierno nacional y el gobierno distrital, y eso lo tuve que aprender. Una que es clara, y que yo creo que sigue siendo válida, es que el gobierno nacional tiene gente mucho mejor formada que el gobierno distrital, entonces el diálogo también es diferente.

A mí me dicen los rectores, me paro y les hago la venia, yo creo que son maravillosos, como promedio, los rectores de los colegios distritales son valientes y buenos. Yo digo es que a nivel de la administración —los abogados, los técnicos, los que organizan las construcciones escolares y tienen que asegurarse de que los sanitarios funcionen— eso no está bien organizado. Por lo menos hoy, no está bien organizado, está sorprendentemente desorganizado. Durísimo eso para un profesor y para cualquier persona, pero para un profesor en especial.

De hecho, las licitaciones me costaron un trabajo gigante y creo que al final las saqué adelante todas. Y en la organización creo que hice algunas cositas que quedan, yo mencionaría la organización por localidades¹ de Bogotá. Eso ha cambiado bastante a como yo lo dejé, pero el esfuerzo de hacer la organización por localidades, descentralizando un poquito, ayudó bastante. Lo último que supe era que se les decían “gerentes de educación local”, en mi época yo les decía “cadeleros”.

Propuse darles más autonomía a los colegios, solo que fue difícilísimo. Yo quería que cada colegio fuera sumamente autónomo, que recibiera su presupuesto a inicio del año y que tuviera más libertad de manejar su Proyecto Educativo

¹ La organización por localidades dio lugar al Centro Administrativo de Educación Local (Cadel).

Institucional (PEI) con tranquilidad. No se podía, lo tenía que manejar la Secretaría, algo de autonomía logramos darle a los Cadel, pero no mucha. En cuanto al presupuesto, había algo de autonomía para que manejaran los cupos escolares, y fue importante, porque eso sí que era una fuente de corrupción. Descongestionó la Secretaría y hubo una pelea dura con los supervisores que tenían el poder sobre los colegios. Los cadeleros llegaron a ser los rivales de los supervisores y los supervisores se ofendieron. Entre otras cosas, algo que hice fue nombrar a varios supervisores cadeleros, pues un manejo explícito del poder siempre es mejor que un manejo implícito.

Hay otra tarea que me costó mucho trabajo, pero que algo sirvió, y fue la creación de la Red Integrada de Participación Educativa (REDP), una licitación internacional para dotar de conectividad a todos los colegios de Bogotá y darles formación a los docentes. La conectividad se logró bastante, la formación no tanto. Esa sí fue una licitación difícil y grande de los últimos seis meses de la Secretaría.

La formación de docentes requiere de una cantidad de actores que quieran moverse todos en la misma dirección y eso cuesta trabajo. O sea, 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. El símil de los micos para la foto, eso es muy parecido a lo que pasa ahí.

Yo creo que donde menos tensión había era en el Movimiento Pedagógico, que era el mejor aliado; de hecho, la Asociación Distrital de Educadores (ADE) fue una gran aliada, lo he reconocido muchas veces y lo reconozco aquí una vez más. Es decir, trabajar con alguien organizado y que tenga una vocería clara siempre es más fácil que trabajar con una multitud desorganizada. Y era la multitud desorganizada la que era complicada ahí, cuando organizábamos una cosa por acá, no conseguíamos candidatos para meterse a eso. Con los rectores organizados, que no eran todos, y con el gremio organizado teníamos muy buen diálogo. Tener bien claro en qué estábamos de acuerdo, en qué teníamos un acuerdo parcial y en qué estábamos en desacuerdo era importante. Había —y creo que hay— una cantidad grande que no estaba organizada, entonces no tenía esa vocería, sencillamente hacían cosas distintas. Se trataban de hacer cosas por aquí y por allá hacían cosas diferentes.

Yo creía que había que trabajar más con la autonomía de los colegios, para que al menos en el colegio se pudieran organizar los docentes y trabajar en el sentido que

les parecía adecuado. Además, oponerse de forma adecuada a las políticas de la Secretaría y del Ministerio de Educación con criterio. Yo trabajé bastante con mi equipo en la Secretaría y a veces me hacían presiones fuertes desde el Ministerio, pero, en general, había bastante autonomía. Se estaba ganando la autonomía, pues a mí me tocó estrenar la nueva Ley General de Educación y eso daba espacio para decirle al Ministerio: “Quietico, quietico”. A fin de cuentas, mis relaciones con el Ministerio fueron buenas, respetaron la autonomía de la Secretaría en una buena medida.

En general, yo me siento satisfecho de haber pasado por ahí; estuve tres añitos largos, pero yo creo que valió la pena en alguna medida, para Bogotá y para mí. Había cosas especialmente difíciles, como la relación con los políticos. Con algunos concejales tuve relaciones muy buenas cuando hablábamos en mi oficina y en general, podíamos hablar. De algunos quedé con una imagen sumamente buena. Pero otra cosa es estar uno sentado en el Concejo, aguantando 42 insultos en serie.

Después de salir de la Secretaría de Educación, volví a la Nacional. A la docencia de manera plena, a la investigación, a tratar de terminar las tesis doctorales con mis estudiantes que no había podido terminar por estar dedicado a la burocracia. Pero la persona que vuelve a la Nacional no es la misma que se fue: los mismos temas me siguen pareciendo interesantes, pero la manera de dictar clase sí cambió totalmente y, asimismo, la forma en la que me veían también los estudiantes. Entonces, fue rica la vuelta a la Nacional, pero en algunas cosas también fue aburrida. Una de las que me aburrió fue que yo había cambiado y creía que el país había cambiado bastante, pero la Nacional no había cambiado, no se habían dado cuenta que el mundo anda. Ellos seguían en la misma discusión de hace diez años, ya me la sabía de memoria, así el tema fuera totalmente distinto. Hay un grupo grande de profesores a quienes no les pasa la historia, eso es típico en la Nacional, claro que también en los colegios.

Yo creía que había que trabajar más con la autonomía de los colegios, para que al menos en el colegio se pudieran organizar los docentes y trabajar en el sentido que les parecía adecuado. Además, oponerse de forma adecuada a las políticas de la Secretaría y del Ministerio de Educación con criterio.

La crítica mayor a lo que yo hice en Colciencias fue el peso exagerado que se le dio a las ciencias básicas sobre todo el Sistema Nacional de Ciencias. Yo creo que lo reconozco, aunque hay una cierta exageración.

En términos generales, yo creo que lo que hice lo hice bien; no es que haya hecho grandes cosas para cambiar la historia de Bogotá o la de la educación, pero sí creo que ayudaron un poquito.

En la segunda etapa en Colciencias, con toda la experiencia acumulada, veo que ahora sí está bien organizado el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Colciencias tuvo presupuesto alto durante un par de años, cuando entraron los préstamos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), esos préstamos no se volvieron a pedir. Hay menos presupuesto, pero el presupuesto que viene de la nación es mejor, incluso ha ido creciendo. El problema grave de verdad es que aumentaron mucho los investigadores en Colombia. Cuando se miran las personas que están produciendo artículos de 1990 al 2000, el cambio es importante; por lo tanto, no es que haya menos plata, es que hay más gente pidiendo la misma plata.

De manera que lo malo es que la cosa funcionó muy bien. En la década de 1990, la cantidad de producción de conocimiento en Colombia, medida —con todas las críticas que se le quieran hacer— por la producción de artículos en revistas indexadas, aumentó enormemente. Y la formación de estudiantes a nivel

En la década de 1990, la cantidad de producción de conocimiento en Colombia, medida —con todas las críticas que se le quieran hacer— por la producción de artículos en revistas indexadas, aumentó enormemente.

doctoral aumentó mucho también, entonces los unos y los otros piden más plata, y la plata no aumenta, tampoco es que disminuya, es que hay más gente pidiendo. Y claro, la gente que está pidiendo recibe menos y le cuesta más trabajo recibir. Además, yo creo que también es importante que Colciencias se vuelva un poco más estricto para dar esa plata. La evaluación se ha vuelto un poco más dura, por lo tanto, hay gente que sale mal evaluada y pelea. En este Colciencias yo insisto bastante en la evaluación de los artículos, en la evaluación de las patentes y en la evaluación de los libros, que sigue siendo un tema complicadísimo.

Eso fue una creación colectiva y Jorge Charum tuvo mucho que ver, estuvo mirando modelos de otros países, como el modelo mexicano del sistema de investigadores, estuvo mirando también el modelo francés. El punto central es el de las revistas indexadas, que se miró con juicio, y ahí es donde las ciencias básicas pues tienen un peso muy grande. Las ciencias antrópicas no han generado un sistema así de bien organizado y entonces el problema es que pierden con facilidad la competencia en el mundo, no solo en Colombia. Estudiamos bastante y al final inventamos una buena parte aquí. Estuvimos inspirados en los brasileños, sin la menor duda, estudiarlos fue importante, el modelo de Brasil ayudó. El problema es del campo y del modelo de evaluación de Colciencias por no reconocer las especificidades de ese campo, con las dificultades o con el poco desarrollo que tengan.

El modelo de evaluación que yo manejé era un modelo de evaluación con muchas menos consecuencias de las que ha venido adquiriendo actualmente. Creo que uno de los problemas del modelo de evaluación actual es que ha adquirido una serie de consecuencias pues que sí le duelen a la gente. La idea, originalmente, era saber quiénes producen y qué, y de lo que se produce, qué es más valioso en ese campo. Pero el hecho de que cuando no sale muy valioso el investigador empieza a perder posibilidades, a sentir castigos económicos y, a veces, a sentir también castigos en su carrera profesional no era la idea. Pero eso al menos yo nunca lo pensé, de esa parte no me considero culpable. Yo me identifico completamente en la cienciometría, la métrica me parece importantísima. Yo soy por completo de las ciencias básicas y creo que hay que medir, pero que a una persona que es más bajita que la otra haya que castigarla.

A mí me sigue pareciendo importantísimo mejorar la calidad de la educación, lo cual no significa necesariamente mejorar los *rankings* de los investigadores en educación en el ranking de Colciencias. Creo que Colombia todavía tiene mucho que trabajar en educación y eso me sigue preocupando. Pero eso no está muy vinculado con los indicadores de Colciencias, sino que las universidades que tienen facultades de Educación deben preocuparse porque las facultades sean de muy alto nivel.

Otra cosa importante es la autonomía de los colegios oficiales, pero es muy difícil que se logre. La autonomía de los colegios privados es enorme. De todas maneras, la universidad oficial, sobre todo en este momento, tiene un poco

menos de capacidad de autonomía que la universidad privada. Los Andes puede con más tranquilidad decir: “A esto le doy énfasis y a esto no”, a una universidad como la Nacional o como la Distrital le queda más difícil. Esas están más mediadas por la presencia de los gobiernos locales o nacionales. La educación está en todas partes y quienes deben liderar el cambio de la educación son los maestros, los padres de familia y los estudiantes de todo el país. Pero las facultades de Educación, que forman a los primeros que acabo de mencionar, deberían entender que tienen un papel importantísimo ahí. Formar mejores maestros es fundamental, porque así la educación sea de los maestros, de los padres de familia y de los estudiantes, el líder de ese triángulo es el maestro. Se necesitan mejores maestros, excelentes maestros, que salgan de las facultades de Educación y de las escuelas normales. En la educación superior no, porque no venimos de la facultad de Educación.

Sin duda, la universidad en Colombia ha mejorado mucho en los últimos 33 años, no solo las oficiales, pero sobre todo las oficiales y también algunas privadas, no solo porque estemos ahí, sino porque indicadores objetivos, cuantitativos, me permiten respaldar que han mejorado muchísimo. Yo creo que la universidad en Colombia hoy comparada con la universidad en Colombia hace 50 años está varios niveles por encima. Ahora en Colombia tenemos universidades de verdad, entidades que forman conocimiento, que forman gente a muy alto nivel. Que dialogan de igual a igual con sus pares en cualquier país del mundo y que traen a pares de otros países a hablar acá, y se siente que esos pares inciden en la realidad del país de distintas maneras. Eso lo tenemos ahora y no lo teníamos hace 50 años; sin duda, lo quisiéramos mejorar mucho todavía, pero ya mejoró bastante. Yo creo que hoy tenemos universidades en Colombia y seguimos teniendo otra cantidad de cosas que llaman “educación superior” y que todavía tienen mucho que mejorar.

En educación básica y secundaria, es más difícil tener indicadores. Yo creo que actualmente tenemos colegios muy buenos, colegios regulares y colegios malos en todo el país, en el sector oficial y en el sector privado. ¿Que si son mucho mejores o no con respecto a hace 50 años? Me cuesta trabajo decirlo, yo tiendo a ser optimista, porque creo que un optimista es un pesimista bien

informado, pero ahí no estoy bien informado. En Química, en Matemáticas y en Castellano, para no mencionar lo demás, seguimos teniendo problemas graves. Hay estudiantes de la Universidad de los Andes que tienen puntajes altísimos, pero todavía no logro que pongan bien una tilde; y no lo logro aún después de molestarlos durante todo el semestre con eso. Y digo una tilde, nada más.

Nohora Elizabeth Hoyos*

**Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación,
Maloka, educación y ciencia, Cultura Ciudadana**

Para mí, la historia de Maloka nace en mi familia. Mi historia personal transcurrió alrededor de una madre educadora, pedagoga, que estimulaba el amor por aprender para toda la vida. Igual mi papá, un autodidacta supremamente culto. En mi familia siempre se inculcó el concepto de que aprender y educarse era lo más importante para cualquier ser humano. También compartíamos la trascendencia que tiene servirle a la comunidad. Yo creo que mis experiencias de infancia fueron muy interesantes respecto a la educación: yo corría libre a los tres años por el colegio donde trabajaba mi mamá, entraba y salía de las clases y me parecía parte del juego; esa parte del juego hizo que aprendiera casi espontáneamente a leer y a escribir, solo mirando y atendiendo a los compañeritos, a los

* Bióloga, investigadora científica en ciencias de la salud por diez años, jefe de Biología experimental del Instituto Nacional de Cancerología y directora de la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia. Creadora, entre otras, de la revista *Innovación y Ciencia* y del Programa Nacional de Actividades Científicas Juveniles. Líder y promotora de numerosas actividades para el fortalecimiento de la cultura en ciencia tecnología e innovación para niños, jóvenes y adultos. Directora de proyecto y presidenta ejecutiva por 18 años de la Corporación Maloka, organización dedicada a las estrategias innovadoras de aprendizaje, que incluyen un centro interactivo de 17 000 metros cuadrados y programas a nivel nacional como Maloka Viajera y los Clubes de Ciencia y Tecnología para niños de diferentes regiones del país. Gestora y promotora de políticas y legislación trascendentales en estos temas en el país. También ha sido líder de proyectos a nivel internacional. Autora de numerosos artículos tanto científicos como sobre política y cultura ciudadana en ciencia y tecnología. Ha sido galardonada a nivel nacional e internacional con importantes reconocimientos como: una de las cien mujeres científicas más importantes de Iberoamérica (2012); designada por el señor presidente de la República de Francia con la orden Chevalier dans l'ordre national du mérite (2011); egresada más destacada del aniversario 60 años de creación del Departamento de Ciencias, Facultad de Ciencias, de la Universidad de los Andes (2013); 35 Mejores Líderes de Colombia; reconocimiento de la revista *Semana* y la Fundación Liderazgo y Democracia (2012); y el premio Colombiano Ejemplar en Ciencia y Tecnología, otorgado por el periódico *El Colombiano* (2004).

amigos y escuchando a las docentes, pero de una forma muy libre. Y esa libertad, esa delicia, esa fascinación por aprender, se fue traduciendo en mi historia de vida, que después plasmé aquí en Maloka.

Sin hacer esfuerzo ni ser *nerd*, para nada, yo tuve siempre el primer puesto en el colegio, nunca perdí ningún mes y ningún año. Estudié en el Colegio Elvira Lleras Restrepo, al que también agradezco mucho una educación bajo la libertad de pensamientos y paradigmas, mucho más espontánea y armónica respecto a la vida cotidiana. En ese proceso de fascinación por el concepto de educación, cuando entré a la Universidad de los Andes a estudiar premédico, estaba enfocada en dos cosas: primero, la capacidad de servir; y segundo, tenía claro en mi corazón el concepto de que aprender era muy importante. Yo nací con un problema grave de corazón y me acuerdo que desde pequeña preguntaba por qué y cómo era; yo preguntaba y no se sabía mucho. La historia de vida mía de salud o de enfermedad ha estado muy conectada con la necesidad de aprender para uno ayudarse a construir su vida.

En el segundo año de carrera me enamoré de las ciencias y me cambié a Biología, pero igual empecé a ir a al Instituto Nacional de Cancerología, que en esa época era pues una cosa casi inalcanzable. Me fui a aprender cosas nuevas como estudiante, recuerdo que, en lugar de almorzar, iba a que me prestaran un laboratorio donde ya había un microscopio electrónico, que era el equipo más vanguardista de esa época, para explorar y mirar los secretos de las células y qué estaba pasando en esos tumores. Empecé a tener contacto con los pacientes, lo cual me transformó la vida. Después, empecé a trabajar como médico profesional en entrenamiento, yo no era médico, pero no había otro cargo; fue muy interesante, porque en este camino yo había aprendido mucho. En una temporada que estuve en la Universidad de Yale, en genética e inmunología, yo estaba fascinada, esos conceptos que estudiaba eran muy recientes para nuestra cultura científica y traté de implementarlos aquí. Vi que era muy importante la capacidad de aprender del sector salud, que tiene un ritmo vertiginoso en su desarrollo científico y tecnológico, pero también descubrí la trascendencia del paciente en el concepto de aprender para toda la vida. Cuando hablaba de supervivencia, cuando hablaba de calidad de vida, de que los familiares deben entender, conocer y seguir aprendiendo para construir esos caminos, para superar los retos, se fue cimentando en

mi corazón más el tema que hoy me compete y me compromete, que es el aprendizaje no formal, la educación mucho más abierta.

Yo entendí que aprender, más que educar, es de cero a 120 años; que a pesar de que el adulto pueda tener un poco más de complicaciones, de paradigmas o de preconceptos, lo más fascinante que tiene nuestro cerebro es la capacidad de aprender para siempre. Esa capacidad es la que más debemos usar, porque es la forma de construir proyectos de vida, no proyectos laborales. La única forma en que nosotros podemos ser felices es a través del desarrollo del talento y de los intereses individuales. Conectando esto con el tema de moda hoy, que es la paz, yo creo que si una persona puede desarrollar su talento y sus intereses, hacer las cosas que le apasionan y estar apasionada por aprender, probablemente será una persona muy pacífica; pacífica en el sentido de respeto por los demás y de sentirse plena por construir su proyecto de vida.

Estos temas los fui elaborando durante mi dura pero maravillosa experiencia en cancerología. Yo tenía que enfrentar al *statu quo* de la medicina alopática, que tenía unos temas muy novedosos para los cuales había que reprogramarse y que aprender. Entonces, dentro de ese sector profesional tan interesante, me empecé a inventar, yo sola, pequeñas cosas para compartir las experiencias. Yo no creo que la enseñanza sea que yo le diga a usted cómo debe ser, yo creo que es compartir experiencia y conocimiento que van a sembrarse en la otra persona, quien probablemente los recoja e incluso los multiplique. Yo no creo en la unidireccionalidad de la educación.

Empecé a hacer pequeños ejercicios con los pacientes y me parecía de suma importancia que los familiares aprendieran. Yo hacía seguimiento con marcadores tumorales, nosotros teníamos el proyecto, por ejemplo, de determinar si un cáncer de mama era o no hormonodependiente, ahí cambiaba el pronóstico y, por supuesto, también el tratamiento de una paciente. El seguimiento con marcadores tumorales era muy interesante, porque cuando yo le decía en esa época a un paciente de cáncer de colon que el antígeno carcinoembrionario estaba prediciendo algo, también tenía que convencerlo de que la ciencia tiene ese poder de predicción. Romper el paradigma de que ciencia y tecnología son fundamentales para la calidad de vida era otro reto. Entonces, eran tres retos: uno, el amor por aprender, que no solo se aprende en el aula y en los cartones

que uno pueda tener, sino en el camino de vida. Dos, que los escenarios donde estábamos eran no solo susceptibles, sino probablemente mucho más habitables para el aprendizaje. Y tres, romper el mito de que ciencia y tecnología eran lejanas e incomprensibles. Todo esto junto hizo que se empezaran a construir nuevos caminos.

Entonces, me volví voluntaria de la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia, entidad a la cual, por supuesto, todavía hoy pertenezco. Siendo jefe de biología experimental en el Instituto de Cancerología yo empecé a hacer cosas paralelas en educación. Me inventé los almuerzos científicos, que no eran para las personas en general, sino para la misma comunidad de los científicos, porque a los físicos, a los químicos y a los biólogos, probablemente, los temas de otras disciplinas eran bastante lejanos. En esa época no había ni Google ni cosas de esas para acceder al conocimiento, entonces empecé a inventar escenarios, acciones y herramientas que les permitieran a las personas adentrarse en otros campos y enamorarse de ese aprendizaje.

Antes de ser directora de la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia, en el año 1990, había propuesto crear la primera ley de ciencia y tecnología en este país y ese fue un camino de aprendizaje impresionante. Vuelvo a mostrar dos ejemplos muy concretos. Yo no sabía nada de derecho, mucho menos mis compañeros. Me acuerdo de que cuando le di la idea uno de mis compañeros de ciencias me dijo: “¡Pero usted no sabe nada de leyes!”, le respondí: “Pero puedo aprender”, y eso fue lo que hicimos con el grupo. El grupo promotor de la Ley 29, la primera en crear el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación; fue un grupo de aprendizaje, un aprendizaje diferente, un aprendizaje de campo, experiencial, maravilloso, que nos enseñó mucho. A mí me fortaleció el concepto, que me habían enseñado en mi familia, de que las políticas son fundamentales para orientar, en un país democrático, las acciones y en segundo lugar a los políticos. Pudimos llegar a muchos de ellos para que aprendieran que la ciencia y la tecnología son fundamentales. Viví nuevos y maravillosos caminos de aprendizaje en el Congreso de la República, en terrenos áridos y desconocidos para los científicos; y bueno, lo logramos en el año 1990. En ese momento tomé la decisión de cerrar el ciclo como científica activa y entonces me volví directora de la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia, entidad de la cual era vicepresidenta nacional.

En ese cargo seguí explorando caminos complejos pero maravillosos, como el de crear el Programa Nacional de Actividades Científicas Juveniles. Lo que hice fue conectar a científicos como tutores de niños y jóvenes, eso también estaba muy poco explorado en el país, funcionó. Lo implementamos en los Expociencia y Expo-tecnología, que resultaron siendo un éxito; hay millones de niños que se han beneficiado de esas múltiples semillas. También empecé a trabajar con los docentes, entonces creé un evento, que sigue vigente, que se llama el Encuentro Nacional de Investigación e Innovación en Enseñanza en las Ciencias. Los mismos docentes inventaban cosas maravillosas, pero a pequeña escala; no eran medibles, no se les reconocía y no tenían plata para implementarlas. Esos escenarios de encuentro y participación nos dieron una pauta de lo que el país necesitaba y la idea de que, eventualmente, estaría preparado para recibir ese tipo de iniciativas.

Yo también repliqué la revista *Science* de Estados Unidos, que es de divulgación de alto nivel, y se me ocurrió crear *Innovación y Ciencia*, que no solo sigue vigente hoy, sino que ahora está también virtual y ha tenido desde el año 1990 una trayectoria maravillosa de publicación. Es otra forma nueva de enseñanza y aprendizaje, es lo que hacen nuestros científicos en Colombia por la humanidad, por el conocimiento y por la calidad de vida. Sin embargo, me parecían cosas como pequeñas, como puntuales, y yo soy una persona que siempre está buscando nuevos caminos, entonces tuve la oportunidad de conocer en varios países entidades similares a Maloka; por ejemplo, cuando uno va a París, es indispensable ir a la Villette. Yo me acuerdo de mi primer impacto cuando llegué y vi un gigante, un proyecto del presidente de Francia con todos los recursos habidos y por haber, no solo para crearlo, sino para operarlo; yo dije: “Yo quiero una cosa como esta, pero mejor, donde la educación se abra a toda la gente, de 0 a 120 años, donde todos quepamos, podamos y debamos; que sea un espacio de encuentro, de respeto y de crecimiento para todos”. Entonces, sin plata, con una mano adelante y otra atrás, conociendo esas experiencias internacionales, decidimos crear Maloka.

Lo que hice fue conectar a científicos como tutores de niños y jóvenes, eso también estaba muy poco explorado en el país, funcionó.

El nombre es muy poderoso, Maloka, es un ejemplo para nuestra sociedad moderna, porque los indígenas de seis países latinoamericanos tienen esa gran casa donde convergen la tribu tribus amigas o personajes cercanos, que llegan o pasan por allí para reunirse, para aprender, en primer lugar, para decidir políticamente, para hacer sus actividades religiosas y para compartir, respetar, divertirse y descansar. Ese es el respeto por el cerebro, por la verdadera identidad del ser humano. El cerebro es uno solo, yo no puedo separar en compartimentos las cosas como lo hacemos hoy en día, yo no le puedo apagar el amor por jugar o por divertirse a una persona, porque está aprendiendo en un aula. Todo está combinado siempre, el cerebro y esas redes neuronales fascinantes tienen una especie de danza, es una danza de pensamientos, de emociones que siempre están articuladas, y esas danzas se reflejan en nuestra capacidad de aprender.

Ese proceso de entender esas nuevas formas de educación y aprendizaje que yo bautizo “no formales”, porque no están respondiendo al aula, a un currículum, a un pènsun, a unas notas, a calificaciones, pero que son igualmente va-

Lo experiencial, lo que me toca y muestra lo que me interesa, lo que está en lo cotidiano, lo que yo hago, lo que despierta mis emociones y me deja una huella imborrable, eso es lo que hacen los centros interactivos de ciencia y tecnología.

liosas, fue el que me comprometió y me fascinó. No porque no esté de acuerdo con la educación formal, aunque hay que hacerle muchos cambios, hay que revolcarla desde cero, hay que renovararla, hay que ponerla en el aquí y en el ahora y fascinar a las personas con este tema; pero lo no formal, lo experiencial, lo que me toca y muestra lo que me interesa, lo que está en lo cotidiano, lo que yo hago, lo que despierta mis emociones y me deja una huella imborrable, eso es lo que hacen los centros interactivos de ciencia y tecnología.

Sin recursos, como directora de la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia, empecé, calladamente, a llevar acabo algunas acciones con un muchacho que estudiaba Física, pero quería ser astrónomo. A mí me ha gustado mucho la astronomía. Con telescopios prestados nos fuimos a hacer recorridos para compartir el tema de astronomía con otras comunidades y, ¡oh, sorpresa!, tuvimos una acogida

impresionante. Con esa acogida impresionante descubrimos que sí se podía y, bueno, decidimos crear a una nueva organización, una marca de país donde el tema de educación y aprendizaje fuera el eje: educación y aprendizaje en ciencia, tecnología e innovación. Y empezamos a tocar puertas. Digo “empezamos”, en plural, porque obviamente yo lideraba el proceso, lideré el proyecto y soy la líder de Maloka, pero ese fue un trabajo de equipo; un equipo de líderes valientes, arrojados, que tomamos un riesgo, tocamos muchas puertas y aún lo seguimos haciendo. Lo que hicimos fue convencer a las entidades públicas y privadas para lograr el capital inicial; solo teníamos el capital inicial, no más, pero ya teníamos algunas pruebas de que funcionaba. Quiero recordarles que, en esa época, de 1996 a 1998, tuvimos las peores crisis en Colombia: la crisis del narcotráfico unida a la de la guerrilla; no podíamos salir casi ni de la casa y, además, decretaron emergencia económica, ¡gravísimo! O sea, peor no podía estar el país, de los momentos más desconcertantes. Los que medio podían y sabían se iban también para otros países, entonces dije: “Quiero ser parte de la solución, pero no con granitos de arena, quiero dejar una huella indeleble”, y esa huella indeleble está traducida en Maloka después de 18 años de operación.

Esa huella indeleble, después de que conseguimos los recursos para la inversión inicial, abrió los espacios para que millones de personas se aproximaran a la ciencia, no solo acá sino en todo el país con los programas itinerantes que tenemos: las malokas viajeras, hemos creado clubes de ciencia y tecnología en muchos sitios, dejamos huella y estamos terminando un centro interactivo en La Guajira, que se llama “Descubre Guajira”, respetando la cultura, porque en cada región le damos contexto y pertenencia. No es que vayamos con un paquete de información a decirle a la comunidad lo que ellos deben aprender, eso es parte de los problemas que tiene la educación formal. La educación formal, desafortunadamente, todavía está basada en un paquete de conocimientos que se entrega con la concepción de que eso le va a servir al niño y que “eso es lo que el niño tiene que aprender”. No se respetan las identidades, cada persona tiene aptitudes y gustos diferentes, pero no se hacen florecer esas individualidades y muchas veces la información es obsoleta o no es pertinente.

Los sistemas pedagógicos son complejos, no motivan mucho, hay cosas muy buenas y el deseo de Colombia es cambiar, pero nos falta mucho. La educación sigue siendo repetitiva, muchas veces aburridora, comprometedora en el sen-

tido de que es puesta como una obligación y no como una fascinación, y ahí es donde cambia la vida. Cuando a una persona le enseñan qué es el verdadero amor, el amor incondicional, el amor por la naturaleza, por sus semejantes, el respeto; cuando a una persona le abren los caminos para entenderse y conocerse a sí misma, qué me gusta, cómo soy y para qué soy bueno, unido a lo que me gusta, no a “lo que me toca”, pues es otra cosa. Por ejemplo, en Bogotá el 70 % de los trabajadores están haciendo lo que no les gusta, son personas que se enferman más, que son mucho más violentas y que tienen una cantidad de problemas. Nuestra vida productiva durante el día es más frustrante, no nos permite florecer, y creo en ese sistema de educación, en una educación para toda la vida, más que la educación sea aprendizaje.

En Maloka, por 18 años, hemos vivido fascinados con las experiencias de las familias, de los grupos, de los “parches”, como dicen los jóvenes, de niños y jóvenes conversando y comentando. Hoy hay una estadística en el mundo: el mayor aprendizaje se da en familia, el segundo en el aula, pero el primero es en familia. ¿Qué educación recibimos en la familia? ¿Cuál es el resultado que deja en nuestro cerebro? Maloka ha creado una infinidad de estrategias, de programas, de proyectos, de canales y de herramientas pedagógicas; doy un ejemplo simple: cuando uno viene a Maloka y coge una cuerda, por pequeñito que sea, es capaz de cargar un jeep, el famoso jeepao de Maloka, así aprende física de palancas, en el aula no hay esa posibilidad. No se trata de que todos tengamos esos módulos, ese es un ejemplo pequeño, se trata de tener caminos y canales diferentes para hacer ciencia. Yo lo he hecho con mis nietos, que son pequeñitos y están fascinados; ellos dicen: “Yo quiero hacer ciencia”, y empiezan a subir el carro y quedan deslumbrados y fascinados, eso es lo que hace la ciencia.

Cuando uno ve que gracias a la ciencia y al aprendizaje podemos prevenir más del 40 % de las enfermedades, por ejemplo, con un buen lavado de manos, porque entiendo que aquí, en las manos, hay patógenos, hay virus, bacterias, hongos y parásitos, y digo: “Ay, si yo aprendí esto, voy a mejorar mi calidad de vida y la de mi familia, y probablemente la de mis amigos”, estoy siendo un agente de cambio social muy poderoso. Si no aprendo toda la vida, no lo logro y ese aprendizaje incluye algo que a mí me compromete muchísimo y es que el aprendizaje tiene que resultar también de las crisis, de los problemas. Lo que llamamos “problemas” son oportunidades para aprender, eso no nos lo enseñan, solo el que tiene éxito,

el que cumple sus logros, el que venció y es feliz sabe esto. Yo creo que enseñarnos a buscar el aprendizaje en cualquier momento de la vida es lo que nos cambia la vida, lo que hace que la vida valga la pena. Creo que la educación-aprendizaje le da sentido a nuestro día a día, le da sentido a cada experiencia que tengamos, por pequeña, compleja, grande, retadora o maravillosa que sea, eso hace que crezcamos. La educación yo la divido, aunque esté totalmente conectada: la primera está en el aula, la segunda es la que yo llamo no formal, tipo Maloka, y la tercera es la informal, los medios masivos “nos educan”.

Un propósito de Maloka ha sido juntar esas tres formas de educación-aprendizaje: poder generar esos escenarios, esos módulos, esas actividades y esos caminos, como los clubes de ciencia y tecnología, como la red de profes Maloka, como el periódico *Encuentro* y como tantas otras cosas con las que hemos dejado huella imborrable e indeleble. Además, abrimos el camino al concepto de *cultura ciudadana* en Colombia, que no era válido y hoy en día ya se ha apropiado y, gracias a Dios, hoy es una política pública que abre la compuerta diciendo: “La educación está en todas partes, depende de nosotros, depende de estar conscientes de la oportunidad y de abrazarla”. Mi compromiso de vida ha sido eso, si a mí me dicen que me defina yo digo: “Soy una aprendiz feliz”. Ese aprendizaje feliz es porque veo que crezco en las dificultades, que he tenido muchas, eso me hace sentir plena. No creo que la felicidad sea la alegría ni la falta de problemas, es la plenitud de la vida a cada instante. Maloka es así, es un aprendiz feliz. Maloka aprende, Maloka tiene muchos retos, Maloka es una organización privada sin ánimo de lucro, que tiene que autosostenerse, lo cual es prácticamente imposible. Es la única de su tipo en el mundo que no cuenta con recursos estatales para operar; por el contrario, Maloka tiene que pagar una carga impositiva muy grande.

El primer gran aporte de la Ley 29 de Ciencia y Tecnología, aprobada en el año 1990, fue la creación del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, ¡no había!, o sea, no había políticas ni lineamientos. El Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) era un fondo adscrito al Ministerio de Educación, que repartía cuatro pesos entre proyectos. El segundo aporte fue crear los consejos de programa, consejos de programa temáticos: energía, salud, biotecnología, incluso había uno de educación, etc. El tercer logro fue la creación de los consejos regionales, porque aquí no había

lineamientos y era todo centralizado. Los consejos regionales se crearon con actores locales, como el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), cámaras de comercio y las alcaldías, entre otros. Fueron creados para enfocarse en problemas locales, soluciones, realidades y el desarrollo del potencial en ciencia y tecnología. El cuarto aporte, supremamente importante y del cual sale Maloka,

Lo que no tuvo la Ley 29, que fue gravísimo, fue el tema de los recursos: nos los recortaron, porque, justamente, los líderes no entendían la trascendencia de estos temas para el desarrollo armónico del país; en este momento, seríamos más poderosos que Corea. Nos quitaron el 1 % del Producto Interno Bruto (PIB) para ciencia y tecnología que habíamos colocado en la ley, eso fue una gran omisión.

es el Decreto 393, el cual permite la creación de corporaciones mixtas, con inversión de capital del gobierno y privado. Esas inversiones mixtas crean organizaciones privadas sin ánimo de lucro como Maloka, nos llamamos “corporaciones de ciencia y tecnología”, somos varias en el país: la Corporación Mixta para la Investigación y el Desarrollo de la Educación (Corpoeducación), la Fundación para el Futuro de Colombia (Colfuturo), la Corporación Calidad, incluso la Corporación Colombiana de Investigación Agropecuaria (Corpoica) y la Corporación Maloka, ese es otro logro. Lo que no tuvo la Ley 29, que fue gravísimo, fue el tema de los recursos: nos los recortaron, porque, justamente, los líderes no entendían la trascendencia de estos temas para el desarrollo armónico del país; en este momento, seríamos más poderosos que Corea. Nos quitaron el 1 % del Producto Interno Bruto (PIB) para ciencia y tecnología que habíamos colocado en la ley, eso fue una gran omisión.

Maloka toda la vida ha trabajado en políticas públicas y creó el Foro Político Maloka, que fue, junto con las ideas de la doctora Martha

Lucía Ramírez y el doctor Jaime Restrepo, la base para la nueva ley de ciencia y tecnología, la Ley 1286 del 2009. Aquí lo que hicimos fue, como el significado de Maloka lo indica, reunir a muchas entidades, casi 300 organizaciones, para trabajar de manera conjunta por esa ley. De estas discusiones salió el tema de

“plata a través de regalías”. Por eso, ahora tenemos un poco más de conexión con el tema de educación. Eso no estaba en la Ley 29. Maloka ha sido vanguardista y pionera en sembrar el tema de apropiación social de la ciencia. Organizaciones como Explora han seguido nuestros pasos y nosotros ya logramos que uno de los tres pilares de la política sea el tema de cultura, y cultura en ciencia y tecnología es lo que hace Maloka.

Cecilia María Vélez*

**Ley 115, Ley 715, concursos docentes, evaluación docente
y del aprendizaje, colegios por concesión, estándares y competencias,
educación superior, sistema de acreditación de calidad,
REDP, descentralización, PEI**

Yo estaba en Planeación en el período 1990-1994 y en 1991 se hizo la Constitución que estableció unos cambios importantes. En el Plan de Desarrollo de la época del presidente Gaviria, la educación dijéramos que tuvo un papel preponderante. Estaba de subdirector Juan Luis Londoño, que había llegado con unos trabajos de investigación muy interesantes sobre la relación de la educación con el desarrollo. En el Plan de Desarrollo discutimos mucho elaborando la parte de educación. Yo, en realidad, estaba era en descentralización, era la directora regional y urbana. Desde 1991 ya se estaba discutiendo la descentralización precisamente de los sectores salud y educación, entonces, me tocaba a mí, como directora de esta unidad, manejar lo de descentralización y allí tuve que ver con los sectores de educación y salud desde la parte institucional. Nos tocó participar tanto en la discusión de la Constitución como en la de las leyes que siguieron, porque se hizo la Ley 60, que era la de descentralización de recursos, y ahí me tocó mucho, desde la unidad, pues mirar cómo era que se iba hacer esa repartición de los recursos. Después, como subdirectora de Planeación, en el último año del período de Gaviria, me tocó la discusión de la Ley 115 de educación y también estuve en parte de la discusión sobre la Ley 30 de educación.

* Economista. Ministra de Educación de Colombia (2002-2010) y secretaria de Educación de Bogotá (1998-2002). Directora de la Unidad de Desarrollo Regional y Urbano, y subdirectora del Departamento Nacional de Planeación (1990-1994). Profesora visitante de la Escuela de Posgrados en Educación de Harvard y consultora internacional en temas de desarrollo institucional. Rectora de la Universidad Jorge Tadeo Lozano desde abril de 2012.

Entonces, era todo el cambio institucional del sector, pero, obviamente, mirado desde la parte institucional.

Yo me fui del país a finales de 1997 y ya cuando estaba volviendo del exterior, me llamó el alcalde de Bogotá, que en ese momento era Peñalosa. Yo en realidad lo que había era discutido con él sobre descentralización. La discusión con él era sobre por qué íbamos a distribuir recursos centrales entre todo el territorio, si es que Bogotá es la que los aporta. Entonces, le decíamos: “Porque esa es la plata que hay que repartir”, hay una parte redistributiva de la descentralización. Ese era el único contacto que yo había tenido con él, sin embargo, me llamó a finales de 1997 y me dijo: “Yo quiero que usted sea mi secretaria de Educación”, y yo decía: “¿Por qué de Educación?”. Es decir, mi trayectoria había sido más en planeación regional y urbana, e incluso yo estaba haciendo una Especialización en Planeación Regional y Urbana. Entonces, me dice: “Porque yo a usted la oí decir que el sector estaba muy subadministrado y yo creo que hay que organizar la administración en la Secretaría de Educación en Bogotá”. Me habló al subconsciente: mi mamá fue maestra, estuvo en la Secretaría de Educación de Antioquia y tenía una relación con la educación como un poco de familia. Entonces, yo le dije: “Bueno, listo”.

Me parecía una aventura interesante y la verdad era esa, porque habíamos hecho la descentralización con unas dudas muy grandes sobre si las leyes eran buenas o no. Incluso nosotros hicimos una discusión muy grande sobre los incentivos que se daban a las entidades territoriales para que la plata que se les distribuía en efecto se gastara y generara más y mejor educación. Eso no se podía realmente, porque hubo una distorsión muy grande de los recursos, se empezaron a redistribuir y las entidades que más recibían de todas maneras, si no les alcanzaba, venían a pedir. Entonces, fue una explosión muy grande de gasto que fue la que llevó a la revisión de la ley.

Yo entré a la Secretaría y he tenido siempre una ventaja, y es que mis antecesores han sido buenos; mi antecesor había sido el Dr. Villaveces, que había trabajado en la anterior Secretaría de Educación con Mockus. Él había hecho algunos cambios importantes en la Secretaría de Educación y había empezado a visualizar qué se podía hacer en la parte administrativa. Aunque un poco más difícil, porque a ellos les tocó encontrar un sector de verdad muy subadministrado, muy poco técnico en la administración; entonces, empezaron a cambiarlo

lentamente. Con todo el diagnóstico que ellos habían hecho, nosotros teníamos por lo menos una parte del camino recorrida y empezamos a mirar cómo se ponían los incentivos. Yo soy una convencida de que uno pone los incentivos correctos y las cosas funcionan, obvio que hay que poner los incentivos y hay que supervisar, apoyar y seguir. Nosotros empezamos a tratar de manejar los sistemas de información, porque había un problema de sistemas de información muy complicado. Especialmente, con la matrícula de los niños, porque la matrícula de los niños nosotros la sabíamos a los dos años, cuando el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) la daba. Entonces, comenzamos a meter sistemas de información que nos dieran información inmediata para poder tomar medidas.

En coberturas lo que empezamos a mirar era que nosotros íbamos a comenzar a dar los recursos de acuerdo con el número de estudiantes que hubiera. Parece ser una cosa muy simple, pero no era así. Como no teníamos información, pues finalmente los recursos se les daban a los colegios más activos en las demandas, pero a los colegios menos activos pues se les daba siempre menos. Había unas distorsiones muy grandes, porque teníamos la oferta ya en barrios donde no había estudiantes; en cambio, nos hacía mucha falta una oferta en las áreas periféricas. Entonces, empezamos con mayor información a tratar de distribuir los recursos, tanto los maestros como los recursos de toda índole, de acuerdo al número de estudiantes. Yo creo que ese fue un proceso muy interesante, en donde comenzamos, además, a medir que uno sí podía distribuir per cápita y que esa distribución per cápita, que era la que no habían dejado pasar diez años antes, era lo que podía dar, en términos de descentralización, un sistema más transparente.

Pude llevar gente técnica a la Secretaría, los colegios necesitaban administrativos y yo tenía una planta muy poco técnica, pero una gente valiosa en general, que trabajaba. Lo que pasa es que no era técnica y no era profesional, en cambio, los colegios requerían administrativos de menor nivel. Entonces, nosotros los mandábamos para los colegios que requerían esos administrativos y logramos armar una planta mucho más técnica en la Secretaría. Eso también ayudó mucho a que la Secretaría se tecnificara y generara, pues, una capacidad de manejar sistemas de información e incluso de generar, en términos de calidad, apoyos. Fue una época muy buena, Bogotá tenía buenos recursos; esa

fue una administración que contó con los recursos suficientes y aumentamos muchísimo el gasto de Bogotá. Obviamente, nosotros éramos, como Secretaría, una de las que más recibía o por lo menos, nos pasaban lo mismo. Esa era la Ley 60, pero, además, Bogotá le puso muchos recursos a educación y eso nos permitió hacer varias cosas. Nos permitió hacer los colegios en concesión, mejorar infraestructura, dar bastante capacitación y armar la Red (REDP)¹ que, entre otras cosas, era un proyecto que venía de la administración anterior.

Hay algo muy interesante, que yo creo que es de las cosas que cambió la relación en la Secretaría, y es que me reunía cada mes con los rectores y los oía. Los primeros seis meses me insultaban cada vez que me reunía con ellos y, para contar una anécdota, yo tenía un personaje muy bueno en manejo de gente, que era el que me armaba estas cosas, se llama Jesús Mejía. Yo iba al primer encuentro con los rectores a inaugurarlos y abrían preguntas, ¡me daban duro!, entonces, él me decía: “Mira, ellos se portan perfecto cuando tú sales y es maravilloso, ¿por qué no vienes a cerrarlos que ya están más tranquilos?”. Yo iba a cerrarlos y dele que me daban duro, pero eso pasó como por seis meses y ya, y era porque era una gran falta de confianza y de comunicación en la Secretaría, y, sobre todo, porque no creían que les fuéramos a cumplir.

Cuando ya comenzamos a cumplir, cuando ya empezaron a ver que había un sistema como **más transparente, nosotros nos esforzamos mucho para que se hicieran los concursos**. En ese momento, los concursos estaban descentralizados. Entonces, comenzamos a hacer concursos técnicos, yo creo que empezaron un poco a creer más y después la relación con los rectores fue realmente maravillosa. Introdujimos capacitación en los períodos intermedios, porque los maestros tenían 11 semanas de vacaciones, pero en realidad se tomaban más. Yo me senté con el sindicato y me decían: “Sí, son 11”, les decía yo: “Pero se están tomando tanto”, me decían: “Pero eso es porque nosotros nos capacitamos”, y les dije yo: “Bueno, sistemáticamente nos vamos a capacitar”, y armamos unos programas de capacitación interesantes. Fortalecimos mucho también una figura que habían creado en la anterior administración, que eran los, los Centros de Administración Educativa Local (Cadel)², para que los rectores, los padres de familia y

¹ Red Integrada de Participación Educativa.

² Ahora Dirección Local de Educación.

quien fuera, tuvieran una relación más cercana con la parte regional. En fin, yo creo que se hizo mucho en la organización, se volvió un sector administrable.

Me acuerdo de que se estaban estrenando las tutelas, entonces por todo eran derechos de petición y tutelas. Pero era la misma tutela 800 veces, el mismo derecho de petición 800 veces y mientras contestaban 800, muchos se nos volvían tutelas. Comenzamos a decir: “Empieza el primero y hacemos un formato de entrega”, y casi que no recibíamos el derecho de petición si no nos recibían la respuesta de una vez, porque ya estábamos formateando el proceso. Eso quitó mucha presión, porque las Secretarías con toda la presión de tutelas y de derechos de petición son peores. O sea, no pueden dedicarse a lo que tienen que hacer que es administrar, porque siempre están es apagando incendios. Entonces, yo creo que se volvió un poco más manejable el sector.

Hubo también una obsesión por saber qué era lo que nosotros generábamos y empezamos con las evaluaciones, con las evaluaciones de los muchachos. Yo me acuerdo de que había una reacción muy grande a la evaluación de los maestros y fuimos a hacer la primera evaluación, a censar. El Gobierno nacional sí hacía unas que eran las pruebas Saber, pero las hacían muestrales; entonces, nosotros decidimos que era mucho mejor hacer las evaluaciones censales, porque había que darles la información a las instituciones y con las muestrales no lo podíamos hacer. Las montamos muy rápido, nos apoyó la Universidad Nacional con el montaje de unas evaluaciones cuando todo el mundo me decía: **“¡Pero es que no las puede montar tan rápido!”**, y yo les decía: **“Es más como meternos en el esquema de que sí se puede evaluar a los niños y que los maestros sientan que lo más importante es el niño”**. Porque, en el fondo, si usted evalúa a los maestros, pues los maestros son el centro del sistema. Y yo creo que hay que evaluarlos, pero uno tiene que decirles que lo que hay que evaluar es lo que aprenden los niños, para que los maestros centren su atención en ellos.

Nosotros entramos en 1998 y estábamos haciendo la evaluación censal en octubre. A mí, entre otras cosas, me decían que era como un suicidio llegar tan rápido, pero era que nosotros teníamos tres años. Entonces, yo decía: “Si yo no logro al menos pasar dos veces la evaluación, no alcanzo ni a decirles qué es la evaluación ni a apoyarlos”. Me acuerdo de que lanzamos que íbamos a hacer la evaluación censal y salió pues el sindicato a decir que no. Entonces, los maestros se iban al paro, pero mandaban a los niños a presentar la evaluación.

Tuvimos una participación del 80 % de los niños en nuestra evaluación, que fue enorme, nosotros no esperábamos eso, más teniendo esa reacción del sindicato. Después, yo escalé eso a nivel nacional. Creo que lo de Bogotá fue un experimento maravilloso que a mí me permitió, como ministra, poner lo que hicimos en Bogotá como pilotaje después en todo el territorio nacional. Eso fue una ventaja impresionante, porque uno en el sector público no puede hacer pilotaje, ni puede ensayar, sino que todo es ya. Si uno se equivocó, fue en grande; en cambio, pudimos poner el aprendizaje que nos dio Bogotá a nivel nacional y eso fue muy interesante.

Yo creo que esto era la zanahoria y el garrote. La zanahoria, era que a los maestros les empezaron a funcionar las cosas y nosotros fuimos muy cuidadosos en tratar de pagarles muy a tiempo a los maestros, en respetarles sus derechos y en pagar deudas. Yo me pasé todo el tiempo —estuve 12 años en el sector educativo— en la parte pública pagando deudas. Entre otras cosas, porque los maestros tienen un régimen de que acumulan unas cosas, después pasa el acto administrativo y uno les debe para atrás una cantidad de cosas, y uno nunca tiene el presupuesto. Pero creo que pagarles deudas, responderles más con unas necesidades muy básicas en infraestructuras y otras cosas tenía más tranquilos a los maestros.

Los paros de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode) eran prácticamente por la revolución, por cualquier cosa salían, pero no salían en realidad por reivindicaciones de los maestros. Entonces, dije: “Si ustedes no se sientan a negociar por reivindicaciones de los maestros, yo les descuento”, y les empezamos a descontar. La verdad es que cuando eran reivindicaciones, cuando era información sobre reivindicaciones de los maestros, nosotros tratábamos de solucionarlas. Yo creo que la fuerza en el sindicato, en el fondo, reside en que el Estado no les responde a los maestros, por eso se monta esta estructura tan complicada del sindicato que los defiende. En efecto, los defiende, pero ellos montan una estructura política que no representa a los maestros; es decir, la posición política de los sindicatos no es la posición de los maestros, pero los maestros se meten al sindicato porque los defiende. Entonces, si la administración defiende a los maestros, si la administración les responde, los maestros no se movilizan; o sea, algunos se movilizan, pero son muy pocos.

Yo creo que fueron las dos cosas, en Bogotá y después a nivel nacional, también les decía: “Yo con mucho gusto con el sindicato discuto problemas laborales de los maestros, pero yo no discuto la política educativa, porque la política educativa se discute en el Congreso”. Además, un alcalde sale con un programa, lleva su Plan de Desarrollo al Concejo, pero después no puede negociar con el sindicato algo distinto. Entonces, en política educativa son otras las instancias donde se discute; les dije: “Yo con ustedes —y ese es el papel de los sindicatos— discuto los problemas laborales de los maestros”, y creo que esa fue la política que funcionó. Considero que se pudieron hacer muchísimas cosas precisamente por eso, por la comunicación un poquito más cercana con las instituciones y con los maestros; creo que, sobre todo, hacer manejable el sector, poderles contestar y poderles responder, generó una relación distinta.

Yo estaba muy tranquila, porque creo que la experiencia de Bogotá sirvió para una ley, que no pasamos nosotros desde el Gobierno nacional, sino que pasó el Gobierno anterior, pero que discutimos mucho con ellos y les dimos muchos aportes. Entonces, para mí era como coger la Ley 60 y mejorarla, poner los incentivos como debían ser, pero la discusión también. A mí lo que me pasa es que me han tocado las discusiones de todas esas leyes.

Me pareció muy interesante, aprendí cosas también, nosotros hicimos unos ensayos en las instituciones de más bajo logro y la verdad es que, en general, todos mejoraron. Yo aprendí una cosa y fue que era mucho más interesante que las iniciativas no salieran de la Secretaría, sino que salieran un poco más de las instituciones y que las decisiones fueran más descentralizadas en ese campo. Yo reivindicé cantidades la Ley 115, porque a mí me parece que la descentralización que se hizo del currículo en esa ley es maravillosa y muy avanzada. En la discusión con Fecode de la Ley 115, a mí me había tocado que ellos metieran las áreas, porque la posición desde Planeación Nacional era que no hubiera áreas, sino que ellos construyeran toda la cosa. Yo creo que fue sensata la introducción de las áreas, porque los maestros de todas maneras tenían como aquel sentimiento de que llegaban los padres de familia y les preguntaban que por qué estaban enseñando esto; pues porque estas áreas son las que dice la ley.

En fin, de pronto ellos tenían razón en estructurar de algún modo, además, uno no puede descentralizar tanto cuando la capacidad de los maestros no es

igual. Uno tiene unos maestros, unos colegios maravillosos, que lo hacen muy bien. Nos pasó con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), unos que tenían unos PEI muy buenos, pero había unos colegios que simplemente o copiaban el PEI o hacían cualquier bobada. Entonces, yo reivindicué mucho la Ley 115, a mí me parece que nos abrió cantidades de posibilidades. Nos planteó lo de la evaluación, nosotros montamos esquemas de evaluación con los docentes también y dio toda la posibilidad de evaluar a los estudiantes. La descentralización del currículo y del PEI, que a mí me parece que era importantísima. Después, nosotros montamos Planes de Mejoramiento de acuerdo con las evaluaciones, o sea que de la evaluación salía un Plan de Mejoramiento, eso les permitía incluso revisar el PEI.

La vinculación con el sector privado fue buenísima, yo tenía una junta con los presidentes del Foro de Presidentes de la Cámara, ellos iban cada mes y se reunían conmigo. Ellos trabajaron en programas como Líderes de Siglo XXI y al principio me dijeron: “¿Usted quiere que trabajemos con rectores de colegios públicos?”, dije yo: “Sí y los de Ciudad Bolívar”. Entonces, me decían: “Pero es que nos van a sacar a piedras”, y les dije: “No los van a sacar a piedras, ustedes van y hablan con los rectores y ellos los reciben maravillosamente”. Teníamos 20 instituciones en Ciudad Bolívar trabajando con empresas para mejorar la gestión de los colegios.

Yo salí muy contenta, incluso por eso me le medí al Ministerio, porque sentía que, así como llegué a Bogotá, pues dije: “Vamos a ver cómo nos quedaron de mal las leyes y a ver si esto de la descentralización funciona”. Obviamente, cuando uno es secretario de Educación también ve todas las cosas que le puede hacer al Ministerio, o sea, las filtraciones que tiene. La descentralización funciona bastante bien, en especial si la entidad territorial tiene plata, porque tú estás descentralizando el sector central. Entonces, una entidad territorial con tantos recursos como los que tiene Bogotá, pues tiene bastante autonomía en muchas cosas. Nosotros pusimos la evaluación censal y ¿quién nos decía que no?; pusimos evaluación de maestros y ¿quién nos decía que no? En realidad, teníamos mucha libertad de hacer cosas y varias de esas cosas que hicimos en Bogotá ya después las pusimos a nivel nacional.

La primera fue hacer la evaluación censal, que también fuimos muy rápidos y la montamos. Las evaluaciones censales que yo hice en Bogotá, las hice con la

Universidad Nacional, pero ya pudimos coger esa experiencia y montarlas con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), mucho más alineadas con las de salida de once. Empezamos a tratar de articularlas para que nos pudieran dar avances de los muchachos, cosa que todavía no logramos bien. Entonces, montamos todo lo que fue evaluación censal e implementamos la Ley 715, que sacó el Gobierno anterior y que también nos permitía racionalizar lo que habíamos logrado en Bogotá, porque distribuíamos recursos de acuerdo con los niños. Ya esto era distribuir a las secretarías de Educación de acuerdo con la matrícula.

Obviamente, esto implicaba montar sistemas de información, pero ya teníamos la experiencia, bien o mal, de Bogotá en sistemas de información. Yo ahora estoy viendo que los sistemas de información van y vienen, pero creo que el de matrícula, si fuéramos un poco más obsesivos, nos podía dar muy buena información del sector.

Realmente, no pensé que me fuesen a ofrecer el Ministerio. Bueno, primero yo estuve tres años con Peñalosa y año y medio con Mockus, ese tránsito fue importante hacerlo. Cuando Mockus me refrendó, pues yo de verdad me sentí muy honrada, porque, finalmente, él es un educador y fue muy bueno que admitiera que habíamos hecho un trabajo básicamente administrativo. Obvio que habíamos introducido muchos asuntos metodológicos y posibilidades de trabajar cosas pedagógicas, pero a fin de cuentas era administrativo. Nosotros habíamos trabajado con él todo lo de competencias ciudadanas, entonces, yo creo que él más o menos sabía que teníamos afinidades y me dejó bastante autonomía. Hicimos bastante énfasis en competencias ciudadanas, pusimos eso mucho más acorde con la política que él estaba planteando. Fue muy interesante, porque, de todas maneras, seguimos consolidando sistemas de información, consolidando evaluaciones.

Consolidar todo esto era muy importante, incluso para la infraestructura. Nosotros entregamos bibliotecas, porque en estos procesos de infraestructura la Secretaría de Bogotá es muy poderosa; también, tiene toda la plata para infraestructura. Ya ellos habían organizado lo de las licitaciones en la primera administración de Mockus y nosotros seguimos haciendo todo con licitaciones. Estábamos cumpliendo, relativamente, pero si uno se va como tan rápido, no alcanza a entregar las obras. Entregamos como 16 colegios en concesión antes

de salir, pero esto había sido como una carrera, porque entre conseguir el lote, hacer el diseño y construirlo en tres años, eso no es nada. Entonces, dijéramos, él coincidía en que podía ser muy interesante hacer colegios en concesión, otra de las cosas que introdujimos en el período de la Secretaría. Y fue en efecto muy interesante lo de los colegios en concesión, porque nunca pensamos que pudieran reemplazar la oferta administrada desde la Secretaría, pero sí creíamos que íbamos en el sentido correcto, porque lo que uno piensa como ideal es que las instituciones sean muy independientes, incluso las públicas.

El problema es que estamos lejos por todo el régimen laboral, que un rector no pueda escoger sus profesores, sino que se los mande la Secretaría. Pues ya ahí arrancan con un problema de independencia muy complicado, un problema que no se puede solucionar o que uno puede más adelante. Para los traslados, hicimos cosas como que el rector pudiera decir: “Yo acepto el traslado o no”. Nosotros soltábamos el mantenimiento, si estaban en capacidad los colegios. Entonces, hacer una experiencia de colegios autónomos era maravilloso y, de hecho, funcionó, tanto que después no pudieron bajarlos. Yo decía: “Esto lo va a defender la gente si es bueno, si no es bueno, que lo bajen”, y ellos decían: “Es que hay unos malos, pero si es bueno, ¿por qué no lo dejan?” Más que un problema de tratar de reemplazar la pública, era poner un poco de competencia para que miráramos esquemas y modelos distintos, y en eso pues Mockus estuvo muy de acuerdo.

Nosotros pusimos en un esquema privado todo el aseo y la vigilancia, pero eso era un esquema que teníamos también de la primera administración de Mockus. Ellos habían hecho todos los estudios y se habían dado cuenta de que no funcionaban ni el aseo ni la vigilancia, y que era costosísima. Nosotros hicimos unos cálculos y ellos nos dieron mucha información cuando llegamos. Prácticamente, con la plata que teníamos les podíamos dar aseo y vigilancia a todos, que antes no se les daban. Entonces, había que sacar a 2800 personas, Mockus me respaldó y lo hicimos; fue maravilloso, porque estas personas, en general, no querían trabajar, incluso les dimos la oportunidad que se metieran en empresas. Y, en fin, ellos querían era liquidaciones y se las dimos. Empezamos y pudimos llegar a todos los colegios con aseo y con vigilancia. El respaldo de Mockus a todo lo que veníamos haciendo fue muy importante. En ese año y medio, pusimos el énfasis en competencias ciudadanas y en cómo

introducíamos ya la cosa de competencias ciudadanas más ligadas a todo el Plan de Desarrollo.

Entonces me llama el presidente y pues, la verdad, se suponía que él trajera a alguien; probablemente, quien lo había acompañado a él debería ser el ministro. Entonces, yo no estaba esperando esa propuesta y dije: “Vamos a ver, vamos a pasar esto de Bogotá a nivel nacional”, y uno pues ya tiene equipo. Además, quien me sucedió como secretaria de Educación de Bogotá había trabajado conmigo antes, era Margarita Peña. Margarita había sido la viceministra de Educación del anterior Gobierno y yo había trabajado mucho con ella las reformas de las leyes; después, vino a ser secretaria del Distrito. Entonces, yo no tenía tristeza de dejar la Secretaría de Educación, porque la dejaba en muy buenas manos. Gran parte del equipo estaba ahí, ella me puso como condición: “Pero no se lleva a muchos del equipo”, yo dije: “No, pero sí hay algunos que me tengo que llevar”. Ya sabíamos cómo era el cuento, ya teníamos experiencia en reingeniería, en introducción de sistemas de información, en mucha cosa; entonces, nos sentíamos más seguras de abordar la cosa nacional.

Asimismo, sabíamos todos los goles que se le podían meter al sistema central desde las secretarías y en ellas empecé con la misma política de relacionarme con los secretarios de Educación. Yo me reunía cada dos o tres meses con ellos, fue muy difícil al principio, porque los secretarios de Educación son muy desiguales. O sea, las secretarías grandes tienen gente que tiene algún nivel de capacitación en el asunto, pero las secretarías pequeñas o tienen gente del sindicato, porque son los que saben, o tienen gente de la política. Sin embargo, pues nosotros dijimos: “Aquí no hay sino que trabajar con ellos”, entonces, les pasábamos información, yo no sé si la entendían o no; ahí había unos que lo entendían, otros que no. Hacíamos trabajos muy técnicos con ellos, nos metimos mucho en mejorar las administraciones con toda la información que teníamos. Hicimos un proyecto de ajuste institucional de las secretarías que, yo creo, se ha mantenido.

Nos metimos mucho en mejorar las administraciones con toda la información que teníamos. Hicimos un proyecto de ajuste institucional de las secretarías que, yo creo, se ha mantenido.

El sistema de información es muy difícil de meter con esta magnitud. Es que son 10 millones de estudiantes, 40 000 instituciones educativas, para meter una información. Además, lo que planteamos fue que nosotros distribuíamos los recursos con lo que se tenía el año anterior y que, si se meten más niños al colegio, yo le doy más recursos, pero si usted me manda la información en marzo. Entonces, era un incentivo muy grande para que aumentaran cobertura y creo que se aumentó de manera importante.

También, fue un incentivo para que hicieran trampa, a mí a veces cuando me dicen: “Es que son tramposos”, yo siento es que son medio incapaces; a veces hay un problema de trampa y hay un problema de no manejo de sistemas de información, ahí no lo tengo tan claro. Yo creo que toda esa cosa es en la medida en que uno la sepa manejar, porque es ligar la información a decisiones administrativas y se vuelve la posibilidad de uno controlar el sistema, si sí le está funcionando o no. Les mandábamos sistemáticamente auditorías de matrícula, obviamente no eran censales, entonces sí cogíamos gente que había metido más; había este problema, creo que todavía lo siguen haciendo, porque eso es un proceso muy largo.

Entonces, en la parte de recursos hicimos eso y en la parte institucional nos metimos en toda la reestructuración del Ministerio y de las Secretarías con mucho apoyo. En la parte de calidad hicimos dos cosas. De Bogotá aprendimos que uno manda la evaluación y la gente se ajusta a ella, pero que era un poco injusto no decirles qué era lo que estábamos esperando, entonces construimos estándares.

De Bogotá aprendimos que uno manda la evaluación y la gente se ajusta a ella, pero que era un poco injusto no decirles qué era lo que estábamos esperando, entonces construimos estándares.

Se construyeron estándares y con base en ellos se construyó la evaluación; la cosa puede ser de un lado para otro: uno construye la evaluación y ahí están los estándares. Obviamente uno dice: “Yo voy a evaluar esto, pues ahí está el estándar”, pero no los hicimos muy explícitos. Entonces, en el nivel nacional sí los hicimos explícitos y ahí está la batería de estándares de todos los niveles.

En las discusiones sobre los estándares, yo discutiendo con Margarita —que después estuvo en el Icfes—, me decía: “¡Pero es que los están-

dares son muy generales!"; para convertir eso en una cosa concreta nos tocó volver a trabajarlos mucho. En fin, de todas maneras, por lo menos tratamos de decir adónde queríamos llegar y manejamos todo lo de evaluación. Ahí íbamos más tranquilos, porque le quitamos al Icfes educación superior. Ellos tenían una muy buena trayectoria en evaluación, entonces, institucionalmente, uno iba como más a lo seguro para hacer esta evaluación y ellos tenían la capacidad logística de hacerla, porque la capacidad logística para hacer estas evaluaciones es bárbara. O sea, la Universidad Nacional se fajó haciéndola en Bogotá, pero esto era en todo el país, entonces necesitábamos una logística que sí tenía el Icfes.

Hicimos los estándares e hicimos las evaluaciones, eso, dijéramos, en calidad, y empezamos a evaluar los proyectos. Hay muchos proyectos de calidad siempre en el Ministerio, pero los pusimos a dar cuenta sobre los resultados de los muchachos, a tratar de que todos se evaluaran. No necesariamente lo logramos mucho, pero tratamos de que todos los proyectos que nosotros aprobábamos los articularan con el tema de las competencias. La evaluación era más flojita, pero estábamos tratando era de poner en todo el sector esta dinámica de que teníamos que mejorar competencias. No fuimos tan exitosos, dijéramos, en la generalización, pero es que yo creo que eso son generaciones de maestros.

Teníamos muy poco respaldo en investigación local, yo creo que a partir de ahí se han desarrollado capacidades de investigación. Yo nunca logré que de los doctorados en Educación salieran propuestas de políticas, discusiones o evaluaciones sobre lo que estábamos haciendo en política pública. Entonces, se ha generado alguna capacidad, pero creo que una de las falencias grandes que tenemos es que falta más investigación sobre resultados de evaluaciones. Nosotros contábamos más bien con la gente que se iba para el exterior a hacer sus posgrados y que hacía evaluaciones acá. Realmente, la capacidad de la educación superior y de los centros de investigación para mirar qué es lo que está pasando en educación es una cosa que se empieza a consolidar, pero que necesita fortalecerse.

El Ministerio tenía gente más técnica y profesional, había cosas muy buenas en el Ministerio; había también mucha gente antigua, pero era gente muy profesional. A mí me parece que en cosas de administración sí falta mucho, porque ellos no eran expertos en eso y, en general, se creía que en el Ministerio había que poner era maestros, los maestros no tienen por qué saber administrar.

Entonces, en la parte administrativa sí había mucha debilidad, pero en la otra parte encontré cosas muy interesantes. Cuando yo llegué con mi equipo les dije: “Tenemos que hacer una transformación, vamos hacer una reingeniería, esa es la buena noticia de lo que vamos hacer aquí”. Pero la mala noticia era que en la Secretaría podíamos sacar a la gente y aquí no, porque era gente de mucha trayectoria. Al principio, ellos me decían: “Muy difícil”, pero a los seis meses la gente empezó también a ajustarse al modelo; yo creo que la transformación del Ministerio fue muy interesante y que el nivel profesional de la gente era también más alto, sobre todo en las áreas pedagógicas. En la parte administrativa, pues sí hubo que reforzar con mayor profesionalización. Eso en cuanto al cambio institucional y a la calidad. Entonces, hicimos la implementación y trabajábamos mucho: cobertura, calidad y eficiencia, que eran las tres cosas que nos ordenaban el trabajo en la Secretaría de Educación.

Yo creo que hubo una cosa también importante en el Ministerio y es que este no tenía que ver con la educación superior; entonces, en la parte institucional, lo primero que hicimos fue la reforma. Eso fue con plan de desarrollo: metimos a un viceministerio de educación superior y le quitamos las funciones de educación superior al Icfes. Yo creo que ha caído bien después, pero inicialmente los rectores sentían que les estábamos quitando un poco de autonomía. La verdad era que la política la hacía el Ministerio, pero la hacían también mucho ellos, porque, en realidad, en educación superior se hace mucho la política en conjunto con los rectores. Yo decía: “¿Por qué no la tiene el Ministerio?, necesitamos especializar el Icfes en evaluación”; entonces, esa fue otra de las cosas fundamentales que nosotros trabajamos en los tres niveles.

En cobertura, empezamos con educación inicial; nosotros trabajamos como con 600 000 niñitos atendidos en educación inicial. Trabajamos en cobertura y la Ley 715 nos ayudó mucho por el incentivo, ahí lo que teníamos era que hacer una gran coordinación, porque uno depende para la cobertura en básica y media de la Secretaría de Educación. En calidad, está lo de evaluación, están los programas de apoyo y están los estándares; en eficiencia, está toda la parte institucional y todo el trabajo con las secretarías. En cobertura en educación superior, nosotros tratamos de poner un programa de incentivos en educación superior, ahí fue menos fácil. En efecto, el sector público aumentó mucho la cobertura, nosotros pasamos del 25 % al 35 % en educación superior. Entró

toda la parte de financiación por el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex) e hicimos un crédito grande con el Banco Mundial; entonces, entró toda esa parte de financiación y eso nos ayudó mucho a aumentar la cobertura. Pero, de todas maneras, sentíamos unos límites y todavía es así, porque la distribución de recursos en la educación pública es muy por la historia, no es una cosa con incentivos para las universidades públicas y ahí pues es muy difícil. Yo traté de meter una reforma antes de salir y no pude, porque realmente no me respaldó el Congreso, era muy encima y dijeron: “No, ya con usted no”.

También, trabajamos mucho en la parte institucional con las universidades y las consolidamos, porque el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) venía haciendo acreditaciones de calidad. Lo que pasa es que desdoblamos el sistema para que los registros calificados no fueran establecidos ni por el Icfes ni por el Ministerio, sino con un esquema parecido con pares, con evaluaciones externas. Armamos la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces) y le dimos mucha fuerza a todo eso del armazón del Sistema de Acreditación de Calidad. Yo me siento muy satisfecha, porque ya he sido usuaria del Sistema de Aseguramiento de Calidad y sé lo que eso implica para una universidad en términos de mejoramiento. Puede haber distorsiones y lo que se quiera, pero el Sistema de Aseguramiento de Calidad sirve para mejorar la calidad y yo creo que, en general, el sector de la educación en Colombia está mejorando a cuenta de eso. Incluso, ahora, en el *ranking* QS³, se reconoce que uno de los países que más mejoró en general —pues todavía estamos mal— en

El Sistema de Aseguramiento de Calidad sirve para mejorar la calidad y yo creo que, en general, el sector de la educación en Colombia está mejorando a cuenta de eso. Incluso, ahora, en el *ranking* QS, se reconoce que uno de los países que más mejoró en general —pues todavía estamos mal— en Latinoamérica fue Colombia.

³ *Ranking* publicado por Quacquarelli Symonds.

Latinoamérica fue Colombia. Yo creo que eso se debe a esa fuerza que le pusimos al Sistema de Aseguramiento de Calidad.

Y pasamos del Decreto 2277 al 1278, yo creo que fue muy importante, pero que no lo sacamos nosotros, en realidad, lo sacó la administración anterior. Eso fue un decreto ley que firmó el ministro Lloreda, ¡cómo se lo agradecí!, porque independiente de que yo no sentía que ese fuera el estatuto ideal, fue un estatuto que se pudo sacar negociado, aunque al final Fecode no participó tanto. Dijéramos, fue un estatuto que le dio elementos objetivos al proceso de ascenso de los maestros. Pero era muy complicado —y todavía lo es— que el ascenso de los maestros fuera automático. Por otro lado, ese es, en parte, el problema de las deudas; es decir, como es automático, uno no tiene la información ni sabe cuánto les debe a los maestros. Entonces, con este estatuto sí, pues uno sacaba lo que iba necesitando, como en cualquier sector: yo tengo estos recursos, voy a ascender tantos y preséntense a un concurso para que asciendan.

Uno en los exámenes, y sobre todo exámenes de competencia, logra captar y escoger los mejores, porque las competencias, en general, dan cuenta de muchas cosas; un tipo que es bueno en las competencias básicas, es bueno en casi todo. Obviamente, uno no evalúa ni la experiencia ni la experiencia de aula, que pueden ser cosas muy importantes para evaluar. Pero era que nosotros con ese volumen de información y, sobre todo, tratando de centralizarlo... porque nosotros pensábamos que descentralizado no funcionaba. De hecho, nosotros pensábamos que no había funcionado el 2277: cuando lo descentralizan, la gente no hace concursos, pues sigue el clientelismo y todo ese cuento. Entonces, necesitábamos hacerlo nacional y la única posibilidad eran exámenes de competencias que se hicieran nacionalmente.

Tratamos que los salarios fueran un poco mejores y que, sobre todo, la escala salarial subiera desde el principio, porque en el 2277 estábamos en el peor de los mundos. Los maestros ganaban muy mal mientras estaban enseñando y salían con pensiones relativamente razonables, porque todo se negociaba contra el otro. O sea, había un paro, no se tenía el presupuesto, entonces se negociaban cosas, pero para que las pagara el siguiente. Y ese era el problema, que uno siempre tenía que pagar los sueldos de lo que habían negociado los anteriores en los paros. Ahora de lo que se trataba era de ordenar y decir: “No, yo tengo este

presupuesto, tengo esto, ustedes pueden ir hasta acá”; creo que eso organizó mucho el sector, pero todavía hay que hacerle modificaciones.

Yo creo que la evaluación a la vez que califica pues es un método de mejoramiento en general de la persona, un cambio de mentalidad que, yo creo, es muy interesante. El Decreto 1278 fue muy importante, nosotros tuvimos muy buena relación con los del 1278, los tratábamos de acompañar, pero dado el volumen, uno no puede acompañarlos mucho. Yo creo que eso se descuidó un poco y por eso vino la reacción de la gente del 1278, considero que, por un lado, les debían seguir mejorando un poco el salario y, por el otro, se les debió acompañar un poquito más.

Opino que estamos bien ubicados en calidad en todos los niveles y que el problema de coberturas ya casi que es un problema de calidad. El problema de las coberturas es que no nos llegan los niños hasta once, no llegan y no se gradúan de bachilleres, ahí tenemos una deserción. El mismo problema ocurre en la universidad: tenemos unas deserciones altísimas. Si uno lograra que no hubiera deserciones del 40 %, tendría una cobertura bastante considerable aun en educación superior. Ya que el problema de cobertura es casi también un problema de calidad, entonces, el enfoque en la calidad sigue siendo muy importante. Obviamente, los maestros, el énfasis en mejorar la calidad de los maestros es muy importante desde la formación inicial. Por eso, yo creo que el fortalecimiento de las facultades de Educación, de los centros de pensamiento en educación y de la investigación en educación debe ser de primer nivel.

Yo creo que hay que hacer capacitación acompañándolos allá y que hay que hacer todo lo que veníamos haciendo, se tiene que seguir haciendo, porque son cosas de largo plazo. La política estructural consiste en tener unos buenos maestros a los que uno les pueda dar mucha más autonomía, que sean más innovadores y creativos. Porque ahora uno lo que está es haciendo remediales, y los hace, pero ya es muy difícil, porque la gente viene —se ve aquí mismo en la universidad— formada en otro cuento y hace el esfuerzo, pero es más difícil. En cambio, si desde la educación básica de los maestros lográramos mucha más autonomía, más innovación y más creatividad, yo creo que estaríamos dándole al sector en el mediano y largo plazo una posibilidad de mejorar bastante en calidad.

Ya tenemos un sistema de formación de evaluaciones, la evaluación de los maestros, porque ya siento que esas cosas tienen es que mejorar y volverse

El capital humano en este momento, en este siglo XXI, es fundamental para cualquier proceso de desarrollo. De manera que yo creo que quienes trabajamos en educación estamos en el centro de la posibilidad de enfrentar la pobreza, de desarrollar el país y de buscar una mejor calidad de vida para toda la población.

realmente una cosa más del ADN del sistema. En ese sentido, pues, sale esta prioridad, apuntándole al mediano y al largo plazo de la formación inicial de los maestros, y al fortalecimiento de toda la educación superior en función de los maestros; por eso es tan importante que universidades como los Andes hayan hecho una facultad de Educación.

Yo llegué desde la Economía y la Administración a la Educación, y llegué mucho desde la Economía y desde los procesos de desarrollo; yo trabajé en planeación del desarrollo, porque allí habíamos visto que, en realidad, el futuro y el desarrollo de los países dependen de la educación. El capital humano en este momento, en este siglo XXI, es fundamental para cualquier proceso de desarrollo. De manera que yo creo que quienes trabajamos en educación estamos

en el centro de la posibilidad de enfrentar la pobreza, de desarrollar el país y de buscar una mejor calidad de vida para toda la población. Estamos en el sector crucial y creo que en lo que podamos hacer desde la formación como maestros y desde el desarrollo de esa capacidad de innovación, de esa capacidad de hacer cosas distintas y de generar el cambio, pues ahí está el futuro del país.

Fabio Jurado*

Formación de docentes, pensamiento crítico, lineamientos curriculares, enfoque por competencias, Sistema Nacional de Evaluación, Universidad Nacional, innovación

Considero que la experiencia en la escuela y en el colegio influye mucho para construir proyectos de vida vinculados con el tema de la educación. Yo les debo mucho a mis amigos del pueblo donde hice la escuela y el colegio. En Florida, Valle, tuvimos maestros muy reflexivos, muy críticos, tanto en la escuela como en el colegio, y eso fue determinante para ir formando grupos desde niños. Durante esa educación fundamental y decisiva como es la secundaria, lo que dan en llamar la “educación media” —digo “dan en llamar” porque, como he señalado en varios de mis trabajos, la educación media no existe—, con cuatro o

* Licenciado en Educación con énfasis en Literatura de la Universidad Santiago de Cali. Magíster en Letras Iberoamericanas y doctor en Literatura de la UNAM (Ciudad de México). Becario del Instituto de Investigaciones Filológicas, Seminario de Poética, de la UNAM (Ciudad de México). Profesor e investigador de la Universidad Nacional de Colombia (Departamento de Literatura e Instituto de Investigación en Educación). Coordinador del Grupo de Investigación en Evaluación del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Consultor en el proyecto Serce-Llece-Unesco entre los años 2004 y 2010. Parte del Grupo Académico Internacional de México en el campo de la educación básica (2013). Profesor visitante en la Universidad Católica de Temuco (Chile), la Universidad Autónoma de Tuxtla Gutiérrez (Chiapas, México), la Universidad Católica de Chile y la Universidad de San Carlos (Guatemala). Parte del equipo asesor del ICFES y del MEN en la construcción de los enfoques para la evaluación de la calidad de la educación de Colombia entre los años 1993 y 1995. Coordinó el proyecto de colegiaturas del ICFES entre los años 2004 y 2006. Asesor de los procesos de construcción de los planes decenales de educación de Arauquita y Tumaco. Es autor, entre otros, de los libros: *Investigación, escritura y educación*, *Palimpsestos: crítica y análisis literario en el aula*, *Pedro Páramo de Juan Rulfo: murmullos, susurros y silencios*, *Poesía colombiana: antología 1931-2011*, *Mito: cincuenta años después*, *Los sistemas nacionales de evaluación, ¿impacto pedagógico u obediencia institucional?* y *La lectura en las escuelas de la periferia*. Es editor y coautor del libro *Pedagogía, lenguaje y democracia*, de la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

cinco amigos en Florida todos los días nos veíamos en el parque, en un café o en una panadería, y discutíamos sobre lo que estaba ocurriendo en el país. Estoy hablando de la década de 1970, cuando cursamos el colegio.

Para participar en las discusiones había que leer sin que nadie nos lo pidiera, cada quien sentía la necesidad de leer. Hasta en el río, cuando íbamos los fines de semana, era para todos realmente una educación muy potente. Digamos que el colegio ofrecía algunas señales, lo que se leía y decía el maestro de todas las áreas influía en nosotros para luego discutir por fuera del colegio. Para mí, la educación más potente es esa que se realiza por fuera del colegio, eso es lo que Vygotsky llamó muy bien “zona de desarrollo próximo”. Si uno encuentra la oportunidad de discutir con alguien que tiene criterio, que tiene cierta ventaja porque ha leído ciertas obras, entonces uno siente la necesidad de leer esas obras para ponerse al nivel de aquel que se apoya en esas obras para sustentar sus criterios. Me parece que todos los investigadores se han formado así, en la medida que han tenido la oportunidad de cotejarse con otros, esto los impulsa mucho más.

Al terminar el bachillerato, entramos a ese dilema de uno como joven de 17 años de edad: ¿para dónde agarrar?, ¿para dónde coger?, ¿para dónde enrumbar la vida? Es una situación que en Colombia ha sido muy difícil para todos los jóvenes y quizá tenga que ver con las guerras que hemos vivido, con las violencias, porque el país nunca ha tenido una educación para los jóvenes.

Digamos que en la educación básica para los niños hemos avanzado, si bien tardíamente. Solo con la Constitución de 1991 se extendió la obligatoriedad hasta la educación básica, que comprende nueve grados. Hasta 1991, la obligatoriedad solo llegaba hasta quinto de primaria, cuando los demás países del continente habían ya avanzado incluso hacia los 12 grados de educación fundamental que se espera de todo ciudadano. Entonces, es un momento muy crítico el que viven los jóvenes cuando terminan el grado once y les apuestan a carreras posibles. Y es solo una apuesta, aquí es donde sustento cómo Colombia no tiene educación media, porque la educación media es un ciclo que ayuda a que el joven identifique rutas posibles; la educación media es de carácter vocacional, polimodal, es decir, que el joven tiene oportunidad de ver distintas rutas posibles con la ayuda de sus profesores. Esto es lo que aprendí en México con las preparatorias y lo que he visto en Chile, en Argentina y en Uruguay con los liceos. Lo que en Europa se llama también liceos, que son instituciones educativas

pensadas solo para los jóvenes, con docentes que tienen el perfil pedagógico para ellos. Pero eso que tenemos en el país, donde un maestro da clases en sexto grado a las siete de la mañana y a las nueve de la mañana tiene que dar clases en el grado once, allí hay realmente un salto muy brusco. ¿Cómo hace el docente con niños de 11 años de sexto grado y luego con los jóvenes de grado once, que están viviendo ya estos dilemas que yo estoy señalando? Me parece que ese paso hay que darlo en el país, en lo que tiene que ver con la consistencia del sistema educativo colombiano. Entonces, en esa etapa, cada uno de mis amigos fue ubicándose, unos en ingeniería y otros en educación; somos tres los que optamos por el campo de la educación.

La Universidad Santiago de Cali era, por entonces, la universidad emblemática en el campo de la educación, estamos hablando de 1972, cuando iniciamos las carreras universitarias en Cali. Mi gran amigo Jairo Pillimue hizo la carrera de Educación con énfasis en Bioquímica, yo escogí Literatura e Idiomas en la misma Facultad de Educación. Desde que iniciamos la carrera, nos conmovió mucho el movimiento intelectual de Cali en toda la década de 1970. A partir del movimiento de 1968, que fue un movimiento mundial de la juventud, Cali se convirtió en la ciudad que podía mostrar al mundo lo que era el pensamiento de la época, lo que eran las artes, la filosofía y el interés por la ciencia, como ninguna otra ciudad en el país. Ya cuando uno hace el recorrido, uno recupera la memoria y puede decir que ni siquiera Bogotá tuvo un movimiento tan intenso como el que vivió Cali. El Festival de las Artes en Cali fue muy emblemático en toda América Latina, Cali era una ciudad de un *fluir* de figuras intelectuales de Europa, de Norteamérica y de América Latina. Es la ciudad donde aparece la tendencia teatral que luego influirá en otros países del mundo: la creación colectiva, iniciada y sostenida por Enrique Buenaventura. Asimismo, una figura tan grande como la de Estanislao Zuleta, de quien recibimos clases y también de Enrique Buenaventura. Los profesores se movían entre la Universidad Santiago de Cali y la Universidad del Valle. Eran los mismos profesores y algunos de ellos, incluso, eran profesores del Instituto Nacional de Educación Media Diversificada (INEM), de lo que también tendríamos que hablar en esta reconstrucción histórica de la educación en la década de 1970.

Entonces, encontrarnos con un grupo de intelectuales que en su mayoría no tenía maestría, aunque tenían sus licenciaturas, porque no era la época de

los posgrados en el país —que asimismo es tardía, esto hay que señalarlo—. El rezago educativo del país tiene que ver también con la falta de interés de los gobiernos por apoyar las maestrías y los doctorados como ruta para potenciar la investigación en el país. Solo ahora comenzamos a avanzar en esa perspectiva y es tardío si lo comparamos con un país que tiene grandes problemas ahora, pero que avanzó en torno a la formación de la masa crítica e intelectual y científica, como lo es Venezuela, que todavía le lleva una ventaja tremenda a Colombia en el índice de doctores. No es un problema de títulos, sino de tener señales sobre la formación de investigadores que todo país requiere para poder construir proyectos educativos coherentes.

La década de 1970 influyó mucho en nosotros y puede ser que a los que elegimos el campo de la educación lo que nos atraía eran las ciencias o las artes. Pero, en esa época, lo más indicado para entrar a las ciencias como tal era la facultad de Educación. Además, porque eran carreras vespertinas, entonces los que provenimos de familias de clases medias o bajas teníamos esa alternativa de hacer una carrera vespertina y tratar luego de insertarnos en el campo laboral para sostener la carrera. Yo tuve ayudas con becas siempre, pues mi papá trabajó en un ingenio azucarero, en el Ingenio Central Castilla, y desde que yo terminé la primaria hubo un apoyo que estaba determinado por el récord académico que uno tenía en las materias. Siempre tuve un apoyo de este ingenio, a través de la labor de mi papá.

Luego del primer año, fui invitado como profesor a un colegio de Palmira de los padres capuchinos que todavía existe, el Colegio Fray Luis Amigó. A los 18 años fui al colegio y comencé mi desempeño como profesor de manera muy intuitiva, porque estaba solo en el primer año de la carrera de Educación. Debo decir que tampoco es que aporten mucho para ser un buen maestro cursos como las didácticas que recibimos. Cuatro cursos de didácticas que, para mí, fueron un vacío tremendo, porque en esa época quienes orientaban esos cursos lo hacían desde las tecnologías educativas de la época, que eran muy de orientación conductista. Era la contraparte de los otros profesores en la carrera, que tenían más la perspectiva de la filosofía analítica, del psicoanálisis, del marxismo y de la sociología del arte, la perspectiva de Pierre Bourdieu. Eso fue lo que nos jaló mucho hacia la construcción de identidad con el rol de ser maestros.

Un elemento importante es que en la década de 1970 la formación académica, universitaria, intelectual, estaba vinculada con la formación política. El horizonte que se construye en esos primeros semestres está determinado, en gran parte, por el modo de pensar el país y la sociedad. En esos primeros semestres estudiamos a Louis Althusser, este pensador francés, que, siendo marxista, fue uno de los primeros críticos del marxismo canónico. Althusser hizo que en nosotros fuese apareciendo una actitud interpretativa frente a todo lo que leíamos. Eso contribuyó a pensar que, definitivamente, para fortalecer esa actitud interrogativa frente al mundo y frente a los textos que circulaban, la docencia era una ruta. La gran mayoría, un 70% de quienes cursábamos carreras en la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali, y también quienes lo hacían en la Universidad del Valle, éramos militantes de grupos políticos.

Había tres grandes grupos políticos, que luego convergían en las marchas que se daban en la década de 1970, una década muy convulsiva en el país, de paros cívicos muy fuertes. Esas tres tendencias eran: primero, el Partido Comunista con la Juventud Comunista Colombiana (JUCO), que, sobre todo, tenía su nicho fuerte en la Licenciatura en Ciencias Sociales, los “estalinistas”. Segundo, en Literatura, nos encontrábamos los que éramos críticos del partido comunista siendo marxistas, lo que llamamos las “corrientes socialistas”, que tienen como impronta el pensamiento de León Trotsky, los “trotskistas”. Había una carrera que recogía de unos y otros, que era Derecho; allí convergían del Partido Comunista o de la JUCO, de los sectores socialistas trotskistas, así como del tercer movimiento o tendencia, que era el movimiento “prochino”, el movimiento del MOIR, o lo que se llamó “Movimiento Obrero Independiente Revolucionario”, que tenía un enlace con el proyecto político de Mao Tse-Tung y también con todo lo que fue China en ese momento. Esas fueron las tres grandes corrientes del movimiento estudiantil en todo el país, que, insisto, era más acentuado en Cali. Ahí nos encontramos con la academia, con la búsqueda en las artes y las ciencias, y con el horizonte político del país de toda la década de 1970; ya iniciando la década de 1980, eso se fue rompiendo.

Terminamos en 1977 las carreras y yo la hice toda siendo profesor en colegios privados. Primero en Palmira, en el que señalé; estuve allí por tres años consecutivos. Debo decir que yo vivía en Florida, salía a Palmira, que está a 45

minutos, a las seis de la mañana, daba clases, a las dos de la tarde salía para Cali a los cursos de la carrera y luego, a las diez de la noche, regresaba a Florida. Eso hasta el año 1974, cuando ya me traslado a vivir a Cali de manera definitiva. En ese lapso, de 1974 a 1977, trabajo en el colegio Ricardo Nieto en Cali y luego en otro colegio de una orden religiosa, de los hermanos maristas, que es el Colegio San Luis Gonzaga. Debo decir que nunca tuve ninguna censura en mi modo de trabajar como profesor, ni de parte de los padres capuchinos ni de parte de los hermanos maristas. El espíritu de trabajo con los jóvenes, de creer en ellos, de formar círculos de estudio en los colegios, siempre estuvo conmigo. Con grupos de teatro o con grupos de análisis antropológico, como el que tuve en el Colegio San Luis Gonzaga durante cuatro años consecutivos, y con el grupo al que a uno le asignan como director.

Me moví por distintas regiones del país conociendo las comunidades indígenas con ellos. Esto para mí fue una manera de seguir sustentando que el problema de los procesos educativos de los jóvenes colombianos no está en ellos, sino en lo que los maestros proponemos. Los jóvenes tienen una mente dispuesta a afrontar la complejidad y lo que piden es que la escuela sea un reto. Que la complejidad esté por delante y no lo elemental, no lo fácil, no lo sencillo, sino aquello que presupone el pensamiento complejo, el buscar solución a los problemas de manera colectiva. Todo eso lo habíamos aprendido en la carrera con esta cantidad de profesores como Enrique Buenaventura, Estanislao Zuleta, Eduardo Serrano, Edgar Vásquez, los hermanos Navarro y tantos otros en cuyas clases los discursos convergían.

Trabajar de manera colectiva es una manera de entender qué es el currículo integrado. El currículo integrado no es uno que se construye en un plan y con el cual se le pide a alguien: "Usted tiene que integrar esto aquí, en su curso"; no, el currículo integrado se hace en un discurso convergente. Es decir, es una manera de entender cómo la comunidad académica se construye cuando hay otredades, cuando hay diferencias y contradicciones, sin que ello conduzca a la enemistad, sino, al contrario, a afianzar mucho más las relaciones afectivas entre quienes participamos de las comunidades académicas. Yo siempre he luchado por el trabajo en equipo desde esa perspectiva: un equipo significa que todos aplaudan al otro, sino que un equipo lo es porque el otro manifiesta sus dudas, controvierte y diciente. Por eso, el equipo se cohesiona más y los miembros

se quieren más, porque hay controversia y sinceridad. Yo creo que eso lo aprendimos en la licenciatura y luego, cuando continuamos como maestros en los colegios, seguíamos participando en estos grupos. No eran solo grupos para reflexionar sobre el marxismo por sí solo, sino el marxismo en relación con la educación, en relación con el psicoanálisis, en relación con la filosofía, en relación con la vida y la muerte, en relación con la salsa y con lo que es, pues, la vida en general. No era el dogma, hay que decir que no se asumían de manera dogmática las corrientes filosóficas de este momento tan importante, sino que, al contrario, era una perspectiva abierta.

Es algo muy particular que haya sido Estanislao Zuleta en 1974 con un famoso artículo —que cada vez que lo leemos sentimos en él ese espíritu tan fuerte por estar al día con lo que se estaba discutiendo en Europa—, quien nos mostró cómo la autoformación intelectual era algo inherente a la época. Zuleta fue un autodidacta, la Universidad del Valle tuvo que darle un título de doctor *honoris causa* para poder pagarle bien, porque no tenía títulos. Aparece en ese famoso artículo que se titula “Sobre la lectura”, donde cita el estudio de Dostoievski de Mijaíl Bajtín. Luego en México, en 1980, cuando llegó la traductora de Bajtín, Tatiana Bubnova, estudié con más profundidad el pensamiento de este filósofo y filólogo ruso, que ha influido mucho en el pensamiento de Occidente.

En 1980, la situación política en el país se agudiza, se rompe todo este proceso que se vivía en Cali de manera intensa y la represión política se hace más fuerte. Estamos hablando del gobierno de Turbay Ayala, cuando aparece este mandato de la seguridad del estado, el Estatuto de Seguridad. Esta generación de recién egresados de las carreras de Humanidades y Educación se desbandan, algunos se van para Canadá, para Francia, para España y otros, es importante decirlo, se alinean con el movimiento guerrillero o con el narcotráfico. Yo creo que eso fue lo que se dio en esta generación.

Los que logramos salir a México encontramos un país que nos recibió muy bien. Las maestrías y los doctorados en México son gratuitos, allí solo había que solventarse la cotidianidad —la vivienda, la alimentación— y había mucho trabajo. Los colombianos somos bien recibidos en cualquier lugar al que llegamos, porque tenemos esa característica de ser muy hiperactivos, de estar atentos de por dónde hay que hacer, en realidad no somos pasivos frente al mundo. A México llegué yo primero, luego llegó Adolfo Caicedo y después Mario Rey. Me presenté a

la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a la Facultad de Filosofía y Letras, a la Maestría en Letras Iberoamericanas. El plan de estudios que llevo fue bien recibido, pues regularmente allí, en la UNAM, quien llega de otro país para iniciar la maestría primero tiene que nivelar. En mi caso, se consideró que el plan era muy coherente y suficiente para iniciar la maestría. Empecé la maestría y los ahorros que tenía me duraron un semestre; luego de finalizado ese semestre, ya cuando a uno lo conocen, van apareciendo cosas. Yo hice guiones para televisión educativa durante un año en el Canal Once, en el área de ciencias sociales. También hice guiones pedidos por entidades privadas para programas sociales del Estado, como lo que se hizo alrededor del programa Liconsa. Era un programa del país que consistía en que los mexicanos de las colonias más pobres, a las cinco de la mañana, iban a un lugar del Liconsa, donde les entregaban una ración de piloncillo o panela, de frijol, de pan y de alimentos básicos. Era como entender ese sincretismo político del modelo de Estado mexicano.

Es aquí donde habría que referenciar a un pensador, un filósofo mexicano, que también ha influido mucho en nosotros, quienes logramos ir a México y estudiar allí: José Vasconcelos. Todo lo que es la educación gratuita en México, que se mantiene hasta hoy, se le debe a José Vasconcelos, que fue secretario de Educación en uno de los gobiernos revolucionarios en la década de 1920 y rector de la UNAM. Llevo en mi memoria muchos de sus discursos, que han sido publicados, donde él ordena que se impriman tirajes de 30 000 ejemplares de títulos que para él eran claves en el desarrollo intelectual de los mexicanos, aunque fueran analfabetas. Había en él la intuición de que, si los libros estaban a la vista de las personas, ellas iban a querer aprender a leer. Entonces, él dice: “No basta con las cartillas, hay que tener la *Odisea* y la *Ilíada* de Homero, hay que tener la *Divina comedia* de Dante, hay que tener los diálogos de Platón, hay que tener una historia política de México y hay que tener autores latinoamericanos”; asimismo, dice que todos los libros deben llegar hasta los rincones más lejanos del país. Ese proyecto intelectual y educativo ha logrado sostenerse, a pesar de que ha habido gobiernos que han querido detenerlo. Es bueno decir que, cuando se trabaja desde las comunidades, lo que ellas defienden y construyen no lo puede tumbar ningún gobierno, y eso es lo que ha ocurrido con México.

Bueno, yo hago la maestría y debo señalar que cuando termino el primer año la universidad me beca y me invita a participar en el Seminario de Poética

del Instituto de Investigaciones Filológicas. Este seminario está constituido por más o menos diez investigadores y dos o tres becarios, y yo soy uno de ellos. El maestro José Pascual es quien me invita, él era el director del seminario. Lo primero que yo hago cuando ingreso a la maestría es leer el tablero donde están todos los cursos de todas las maestrías de la Facultad de Filosofía y Letras. Veo el curso de Semiología, que tiene entre paréntesis el formalismo ruso, y me inscribo; el profesor que tiene a su cargo el curso es José Pascual Buxó. Yo tenía esa formación y los que llegaban nuevos no habían pasado por ahí. Eso es lo que yo veo como extraño cuando regreso después a Colombia: que el formalismo ruso es como algo nuevo, que nadie ha leído a profundidad la escuela estructuralista de París, cuando en Cali lo habíamos trabajado de una manera profunda. Entonces, tengo cierta ventaja en el seminario de José Pascual Buxó, porque había estudiado en el campo teórico. Al siguiente semestre, él me invita al seminario de Poética y allí lo que tengo que hacer es defender mi proyecto de tesis de maestría, el cual gira en torno a la obra de Juan Rulfo (yo ya traía la idea desde Cali).

En la década de 1970, de los escritores latinoamericanos la obra más leída es la de Juan Rulfo: el libro de cuentos *El llano en llamas* y la novela *Pedro Páramo*. En Cali, en la década de 1970 se clonaban ya los libros de manera perfecta.

Yo traía esa inquietud de profundizar en la obra de Juan Rulfo y ese fue mi proyecto de maestría. Se trataba de analizar las voces y los roles de los narradores, que es lo que nos hace inquietar cuando leemos a Rulfo, ese juego que él hace de manera tan magistral entre diversos narradores. Son personajes que asumen el rol de narrador y narradores que van apareciendo en los intersticios de la voz del personaje. Todo esto era un juego magistral, que lograba el efecto de hacernos sentir el mundo cultural mexicano. No era un artificio, sino como la manera en que Rulfo, después de tanto trabajar, logró hacernos sentir la cultura de los mexicanos. O sea, lo que tiene que ver con la muerte, con el problema del tiempo y ese sincretismo entre España y las comunidades prehispánicas que es tan fuerte en México y que todavía sigue allí.

Era un seminario, pues, de una vitalidad tremenda; nos reuníamos todos los lunes de 5 p. m. a 7 p. m. Ese fue para mí el espaldarazo más fuerte que recibí a nivel intelectual, que es algo que yo invoco como una necesidad: formar seminarios extracurriculares y seminarios de investigación más allá del plan de estudios,

porque allí es donde uno se forma, no tanto en los cursos mismos. Los cursos lo que dan es señales, provocaciones, pero, definitivamente, es en la confrontación fuerte donde uno avanza, donde uno logra crecer de manera intelectual.

Yo terminé la maestría, me gradué con el trabajo sobre Rulfo y continué con el doctorado. En el doctorado ubiqué el eje de la educación, que me preocupaba tanto en México como en Colombia. Vine unas tres veces y veía el problema educativo en la década de 1970 y en parte de la de 1980. El Movimiento Pedagógico fue muy interesante, pero luego, con lo que ocurrió en gran parte de la década de 1980 eso se cayó. Es decir, el pensamiento sindical estaba amarrado y articulado con el pensamiento intelectual, con el pensamiento académico, pero eso se perdió. Ahora los organismos sindicales solo apuntaban a lo meramente reivindicativo, a lo salarial y a la salud. Eso está bien, 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. Yo creo que eso llega hasta 1994, con la Ley General de Educación; hasta ahí llega el Movimiento Pedagógico, que logró aportar a esa Ley General de Educación. Esta ley sigue siendo muy innovadora si uno la compara con la legislación de los otros países de América Latina, digamos, desde la perspectiva de hablar de un currículo abierto, de hablar de la educación por proyectos y de reconocer al maestro como el intelectual que debe construir sus pedagogías, sus currículos y sus criterios de evaluación de acuerdo con los contextos socioculturales. Pero se perdió esa fuerza intelectual e investigativa de la década de 1970, se extravió cuando el sindicato también perdió su rumbo a nivel político.

De igual manera, eso se va cayendo en las facultades de Educación, que se desdibujan por completo. Hay que decir que las facultades de Educación, que van de la década de 1980 hasta hoy, se debilitaron bastante. En las universidades públicas, los de esa generación se fueron pensionando y yendo, y el relevo no volvió. Lo he dicho recientemente: es preocupante que la Universidad Pedagógica tenga solo el 25 % del profesorado de tiempo completo y el otro 75 % contratado por semestre, por horas o a diez meses; es imposible fortalecer la investigación así.

En la década de 1970, yo hice parte de una célula en educación con quienes estábamos estudiando carreras de Educación y luego siendo maestros. Ahí

hay una conexión con el Movimiento Pedagógico y se daban grandes discusiones alrededor de cuál era el proyecto educativo del país. Algunos defendían los INEM en ese momento, otros cuestionaban el modelo; algunos decían: “Es que eso solo responde a formar la mano de obra barata que requiere el país”, otros decíamos: “Sí, pero hay que rescatar de los INEM ese esfuerzo por hacer que el niño que inicia la secundaria pueda vincular lo que lee con el uso de sus manos, haciendo cosas, estando en un taller”. Es que la historia nos ha mostrado que se aprende de una manera más consistente cuando las ideas se enlazan con el hacer, cuando existe la oportunidad de hacer cosas. Yo también debo decir que en mi secundaria estaba dada esa relación. Había una asignatura en sexto grado que se llamaba “Juguetería” y otra que se llamaba “Encuadernación”, porque como era jornada extendida, no había estrechez en los tiempos. Los tiempos del colegio en la década de 1970 eran muy flexibles y los profesores se quedaban en el colegio; entonces, se jugaba fútbol, basquetbol y aparecían estas asignaturas en horarios de la tarde. Sin que fuésemos conscientes de ello en su momento, contribuyó a establecer una relación entre lo que leíamos y los problemas de la vida cotidiana. Eso después va a desaparecer, porque, en aras de la cobertura, se detiene la jornada completa, que fue natural en la escuela y en los colegios hasta 1970. Luego, surgen las dos jornadas; eso ha sido terrible, ahí aparece un deterioro del proceso educativo del país, que no se detiene todavía.

Si tuviesen la oportunidad en el último ciclo del colegio y si la remuneración del trabajo se diera, es decir, si hubiese oportunidades en el ciclo de educación media, yo creo que iríamos muy lejos.

Entonces, yo oriento la tesis de doctorado hacia la lectura crítica y la recepción del texto en el contexto educativo. Me interesa analizar la manera como está representada la figura de la mujer en la obra de Juan José Arreola. Quiero mirar en las aulas los imaginarios y las representaciones que los jóvenes de noveno grado construyen cuando leen un corpus de cuatro cuentos de Juan José Arreola, para tratar de probar, en ese ejercicio, que los jóvenes sí saben leer y romper con ese lugar común según el cual los jóvenes no saben leer nada.

Esto está vinculado ya con un grupito de trabajo de maestros que constituyo en Bogotá, que me permite ir a las aulas a trabajar con los jóvenes la lectura crítica; muchachos de 15 años, hijos de personas que recogen la basura en La Candelaria, hijos de lustrabotas, hijos de vendedores ambulantes, que van al

colegio La Concordia. Con una maestra hicimos un recorrido en ese grupo que formamos, partiendo de la base de que los jóvenes, cuando son reconocidos por su maestra como lectores, se sienten reconocidos, en efecto, y asumen los textos con la complejidad que se requiere para interpretarlos.

Volviendo con el texto y el estudiante, creo que el problema no está ahí, sino en la manera como se interpretan los textos. Es lo que vamos a llamar en 1998 “enfoque comunicativo en los lineamientos curriculares para el área de lengua castellana”, que ese es otro hito fundamental en esta experiencia que hemos vivido en Colombia en el campo de la educación. La lectura crítica no es la libre opinión sobre los textos, la lectura crítica es la activación del acervo cognitivo del lector, que logra descubrir en los discursos y en los textos de distinto género y formato los textos que hablan en ese texto. Entonces, cuando uno recupera y activa ese acervo enciclopédico, como lo llamaría Eco, aparece lo que sería la develación de la intencionalidad estética, política, filosófica o ideológica de los textos que se interpretan. Ese diálogo entre los textos es el que da lugar a la toma de posición por parte del lector, eso es la lectura crítica.

Entonces, esa investigación del doctorado ubicó la obra de Arreola, pero también la de sor Juana Inés de la Cruz. Ya en el caso de sor Juana Inés de la Cruz lo que me propuse fue a rastrear en los libros de texto la manera como perciben a sor Juana Inés y su obra en los libros de texto. Hay dos o tres artículos que se publicaron donde muestro de manera demoledora la tergiversación que se hace, la ligereza y la irresponsabilidad de muchas editoriales escolares cuando abordan la obra de los autores; es decir, de hacerle decir a quienes hablan en las obras de los autores cosas que no están o de reducir el estudio de la obra a notas biográficas de los autores.

Bueno, eso me permitió hacer talleres de formación de docentes, pues yo las investigaciones las retomo todo el tiempo para trabajarlas con los docentes. Es lo que yo siempre espero de los grupos formadores de maestros, que trabajemos desde lo que hemos investigado, para que los maestros sientan la investigación y vean que no es tan difícil, que también ellos pueden hacerlo. Esa es la ruta porque la he probado y veo que los maestros avanzan más rápido cuando sienten que uno habla desde lo que ha investigado en un grupo. O sea, sin el seminario de Poética yo no habría avanzado como lo hice. Yo creo que se trata de mostrar con ejemplos y con experiencias propias que el trabajo en equipo es vital para

lograr de manera contundente las transformaciones humanas y sociales que requerimos. Entonces, los libros de texto han sido también objeto de mis estudios, de mis indagaciones. Traté de mostrar, en la tesis de doctorado, la ligereza en la forma como se aborda la literatura y el enfoque que permanece allí sobre el lenguaje, un enfoque prescriptivo, normativista y gramatical. En contraccorriente de lo que está declarado en los lineamientos curriculares de 1998, en los que participé.

Regreso del doctorado al país en 1986. En el año 1987 mi primera experiencia de trabajo fue con la educación a distancia, con la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD); fue lo primero que me ofrecieron, para diseñar un módulo de lectura y escritura para los estudiantes de diversas carreras en Educación a distancia. Eso me permitió, durante un semestre, comprender las complejidades de la educación a distancia. Yo tengo mi resistencia y mis reservas con la educación a distancia, que es un modelo ya anacrónico; no hay que confundirlo con educación virtual, que es otro modelo totalmente distinto. Creo que la educación a distancia tiene que transformarse, hay países donde cumplió con su cometido, como en Europa en las épocas de posguerra, eso fue determinante y se logró orientar. En Canadá ha tenido una fuerza tremenda, pero en nuestro país no. A mí me parece que la educación a distancia ha sido un fracaso y yo lo he vivido con maestros de Arauquita, de Guaviare, de Tumaco y de Putumayo, que hicieron licenciaturas a distancia y hay que ver cómo sufren cuando hacen una maestría, un diplomado o un taller que implica leer y escribir. Es increíble, yo creo que hay que seguir insistiendo que hay que parar ese modelo, además, ha sido un camino para negocios oscuros en el campo de la educación.

Estuve seis meses en la educación a distancia y luego, a quien era el rector de la UNAD lo nombraron decano de la Facultad de Educación de la Universidad Externado y me dijo: “Tienes que venirte conmigo, porque necesitamos mirar allí una maestría que hay en Educación con la cual no estoy de acuerdo”. Esa maestría se llamaba Dificultades del Aprendizaje, ya el mismo nombre también a mí me decía: “Si es por ahí, no es”. Él decía: “Yo creo que hay como una imagen de que la mayoría de los niños y los jóvenes tiene dificultades para aprender”. Él, Jaime Ospina, me llevó a la Universidad Externado de Colombia con el reto y la tarea de desmontar esa maestría. Bueno, ya había conocido a la profesora Gloria García, que por entonces estaba en la Universidad Pedagógica, y a un

profesor también de Cali y de nombre Fabio, Fabio Gallego, que había vivido en España y había hecho su maestría y su doctorado en Barcelona. Convergimos los tres con un profesor de Matemáticas de la Universidad Nacional, Hernando Pérez, y ahí formamos un grupo. Algunos profesores que estaban en la maestría se mantienen, porque no se trata de llegar de manera abrupta y decirles: “Ustedes no sirven”, simplemente hay enfoques y concepciones que hay que discutir. Entonces, discutimos con ellos y muchos aceptaron la reorientación. La maestría se llamó “Estructuras y Procesos del Aprendizaje”, en lugar de “Dificultades del Aprendizaje”. Del año 1987 hasta el año 1990 yo me mantengo allí.

Después, entro como profesor de medio tiempo, por concurso, a la Nacional en 1988. Paralelamente, me llamaron también a la Javeriana para orientar el grupo de Semiótica Literaria; como ya dije, a mí me asombraba que no hubiera profesores formados en el campo de la semiótica a profundidad. Entonces, voy con el padre Troncoso, al que alguien le habla de mí y de la importancia de tener un curso de Semiótica Literaria en la Maestría en Literatura, y ahí comienzo trabajando narratología y semiótica literaria, teniendo como ejemplo la obra de Rulfo. Al mismo tiempo, estoy en el Externado de tiempo completo. Luego, confluyen las tres universidades y yo digo: “Me concentro en la Universidad Nacional”. En 1991, paso a ser profesor de tiempo completo, ya pues con más tranquilidad, porque tenía una vinculación con una universidad pública. Yo le debo todo lo que va de 1991 hacia adelante a la Universidad Nacional, tengo que hacer ese reconocimiento, y también la universidad me ha reconocido lo que he hecho.

En 1991, se comienza a discutir en torno a la construcción de un sistema nacional de evaluación para el país, que no lo tenía. Estamos en una década en la que por todo el mundo se comienza a hablar de sistemas nacionales de evaluación. En 1992, la ministra María Emma Mejía convoca a un grupo de profesores universitarios para comprometerlos en la definición de lo que sería el Sistema Nacional de Evaluación en el país. Nos invitan al profesor Guillermo Bustamante, a Carlos Augusto Hernández, a José Granés y a mí de la Nacional; así mismo, de la Universidad del Valle, a la profesora Gloria Rincón; de la Universidad del Atlántico también hubo dos profesores; y de la Universidad de Antioquia, Orlando Mesa, del área de Matemáticas. Ahí se constituye un grupo de trabajo para pensar ese reto muy delicado del que no sabíamos nada. Yo de manera particular, hasta 1991 no

sabía nada de diseño de pruebas, de pensar qué es eso de un sistema nacional de evaluación con monitoreo externo; eso no lo había estudiado ni en la maestría ni en el doctorado. Yo lo que había leído eran fuentes básicas en el campo de la educación, como Freire, Brunner, Gardner, que lo fui estudiando, Vygotsky y, por supuesto, Piaget. A ellos los conocíamos, pero eso de pensar el tema de la evaluación, pues ninguno de los que llegó allí lo sabía.

Recuerdo esa primera reunión donde dijimos: “Vivimos con intensidad la relación entre la formación política y la formación intelectual en la década de 1970 y Colombia sigue viviendo este conflicto tan intenso, es muy oportuno ahora hacer el balance y aprovechar estas oportunidades. Si nos aceptan lo que proponemos, bien y si no, pues nos queda nuestra conciencia tranquila de que hicimos una propuesta con los principios que, creemos, deben estar en relación con un proyecto educativo que podemos fundamentar desde la evaluación como pretexto”. Aquí el reto era: ¿cómo lograr que se aprobara un documento construido en ese equipo?. ¿cómo sería recibido por un comité o una comisión del Banco Mundial? El Banco Mundial le estaba haciendo un préstamo a Colombia para constituir ese Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación y para iniciar procesos de veeduría de la calidad de la educación en el país.

Sabíamos que eso estaba ocurriendo por toda América Latina, el Banco Mundial tenía su grupo de trabajo y sus baterías de pruebas para aplicarlo en los distintos países; de hecho, lo estaba haciendo en Chile, lo estaba haciendo en Brasil y en Colombia tenía que tomar decisiones. Para mí, esta es una experiencia muy ilustrativa de cómo no es tan cierto que los organismos internacionales les impongan a nuestros países modelos que deben recoger y a los que deben acoplarse de manera obediente. Esa experiencia de 1992 nos mostró que si el país tiene intelectuales, profesores, investigadores y maestros que fundamentan con criterio y con

Esa experiencia de 1992 nos mostró que si el país tiene intelectuales, profesores, investigadores y maestros que fundamentan con criterio y con solidez contrapropuestas a las propuestas que estos organismos internacionales hacen, ellos son también interlocutores y comprenden la contrapropuesta.

solidez contrapropuestas a las propuestas que estos organismos internacionales hacen, ellos son también interlocutores y comprenden la contrapropuesta. Y dicen: “Adelante, es la propuesta de ustedes, de aquí en adelante ustedes tienen que defenderla”.

Pues lo que estaba en ese documento que fundamentó el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, que se mantiene hasta hoy, es el llamado “enfoque por competencias”. Ya en 1984, con la renovación curricular de la que fueron asesores dos profesores de la Universidad del Valle, Luis Ángel Baena y Tito Nelson Oviedo, aparece enfoque por competencias para el área del lenguaje. Se invoca la importancia de trabajar desde la competencia comunicativa y no tanto desde la competencia lingüística; si bien son competencias convergentes, en la formación de lectores analíticos, críticos se trata de empezar desde la competencia comunicativa. Es decir, cómo hablan los niños y los jóvenes, cómo leen y escriben; y desde ese modo de leer y escribir, ayudarles a cualificar ese proceso, esa habilidad. Se trata de buscar la convergencia con la competencia lingüística, que es ya lo que tiene que ver con las estructuras universales y estándares de cualquier lengua.

Entonces, nosotros propusimos que la fundamentación del Sistema Nacional de Evaluación retomara los fundamentos de la renovación curricular, porque los veíamos vigentes. En efecto, nos apoyamos en esos fundamentos, no solo para lenguaje, sino también para ciencias naturales y matemáticas, donde también en los fundamentos del currículo se hablaba ya de análisis y solución de problemas, y no tanto de la nemotecnia definicional que era lo que en las décadas anteriores había orientado la legislación curricular de la educación en el país. Entonces, la comisión del Banco Mundial seguro ya veía que en otros lugares se estaba discutiendo el tema del enfoque por competencias en la educación y se aprueba la contrapropuesta. Yo recuerdo, tengo en mi memoria, la discusión en el Ministerio de Educación con la comisión del Banco Mundial, unos hablando en inglés y otros que manejaban el castellano, hubo una interacción realmente muy interesante. Y es lo que existe en el Sistema Nacional de Evaluación, lo que fundamentó ese grupo, con el apoyo del Ministerio y del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), que fue la entidad que nos vinculó como profesores para concentrarnos en esa estrategia.

Ya la propuesta misma incorporaba pruebas. Por ejemplo, para tercero y quinto de Primaria propusimos, por primera vez, que toda la prueba girara alrededor de un dibujo. Un dibujo en el que están representadas unas acciones, hay una valla publicitaria relacionada con el agua, hay números por allí y todas las preguntas para tercero y quinto remiten al dibujo. El niño puede tener el dibujo en el pupitre mientras va respondiendo las preguntas. Se trataba de evaluar competencia comunicativa: ¿cómo comprende el texto que está allí?, así como lo hacemos en la vida cuando leemos un periódico. Entonces, queremos saber de esa valla que está en el dibujo y lo que ocurre en el dibujo, ¿cómo lo interpreta el niño? Y ahí aparecen los tres niveles de lectura que se mantienen desde las pruebas Saber hasta las Saber Pro: lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica, y esos tres niveles se mantienen en el sistema.

El Comité del Banco Mundial vio innovadora la propuesta, pues las pruebas mismas rompían con sus pruebas. O sea, las pruebas que se venían aplicando eran de carácter prescriptivo en el área del lenguaje, gramaticales, de preguntar: ¿por qué es un adverbio de lugar?, ¿qué es un verbo en subjuntivo?, ¿qué es un sustantivo?, ¿qué es un adjetivo? Eso hasta el año 1992 era lo dominante para evaluar lenguaje. Entonces, Colombia, en ese sentido, fue un referente para los demás países en lo que tiene que ver con el enfoque por competencias. En matemáticas también se proponían problemas, no se preguntaba por definiciones ni por procesos algorítmicos elementales, sino por analizar problemas y solucionarlos. Desde entonces, ese enfoque se mantiene con los diversos equipos en el Icfes, yo estoy de forma permanente al tanto de lo que son las pruebas y eso se mantiene. Hay que decir que se ha respetado el enfoque por competencias, que luego se va a extender por los demás países y a aparecer por todo el mundo.

Hay que decir que se ha respetado el enfoque por competencias, que luego se va a extender por los demás países y a aparecer por todo el mundo. Pero aparece antes en Colombia que en los países europeos, por eso es que yo cuestiono a los detractores del enfoque, sobre todo, a muchos colegas de los gremios y de los sindicatos, que asocian el enfoque por competencias con el modelo neoliberal.

Pero aparece antes en Colombia que en los países europeos, por eso es que yo cuestiono a los detractores del enfoque, sobre todo, a muchos colegas de los gremios y de los sindicatos, que asocian el enfoque por competencias con el modelo neoliberal.

Yo tengo un artículo que se publicó en la Universidad Complutense de Madrid en el que trato de poner las ideas en orden. Hay quienes asumen el enfoque por competencias en relación con la economía global y mundial, y lo asocian con las relaciones de mercado, pero hay quienes no. Hay quienes decimos: “El enfoque por competencias no es más que un enfoque que invoca el sentimiento de humanidad, de promover la sensibilidad hacia el conocimiento, sobre todo, buscando la relación entre el conocimiento aprendido y la acción”. ¿Para qué me sirve lo que aprendo en la escuela, si no es para afrontar los problemas de la vida?, y es allí donde está la competencia. La competencia se aprende desde distintas entradas, desde distintas experiencias, no hay una sola, son diversas. Para nosotros, los que hacemos parte de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, creemos que la pedagogía por proyectos es una ruta, entre otras, para cultivar la formación por competencias; en competencia interpretativa de los textos, en competencia comunicativa a nivel oral y en competencia matemática para saber solucionar problemas. De tal modo que aparezca lo que se aprendió en física, en química y en cálculo, pero es el proyecto el que demanda el conocimiento del sujeto que analiza el problema. Este es el enfoque por competencias desde nuestra perspectiva y es lo que está en los documentos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y el Icfes.

Ese momento para nosotros fue importantísimo, porque el Banco Mundial sí sabe escuchar cuando hay propuestas. Cuando hay docilidad, sumisión, baja autoestima intelectual y se cree que ellos son los que saben y que tenemos que tomar de ellos lo que nos dicen, ¡pues estamos jodidos!, no podemos avanzar, vamos a patinar. Luego la participación en las discusiones para constituir la Ley General de Educación fue una gran experiencia aquí en el Ministerio de Educación Nacional, pues pudimos comprender cómo los acuerdos que se lograban en las reuniones de trabajo luego eran objeto de revisión por parte grupos que no conocíamos, y ver los intereses que estaban también por debajo de muchos grupos que se mueven en la política. Eso lo percibíamos allí, pero estábamos muy atentos, sobre todo, a que lo fundamental quedara. Y hubo cosas que no

quedaron, porque había grupos que estaban también allí pendientes de esto, pero podemos decir hoy que lo fundamental está allí como una ganancia tremenda de la Ley General de Educación. Se dan señales para pensar la educación a partir de proyectos, de currículos abiertos y flexibles, de una evaluación orientada desde la formación, la evaluación como construcción, como diálogo y no como punición. Todo eso está en la Ley General de Educación y en el primer decreto reglamentario que aparece en el mismo año, 1994, que es el Decreto 1860.

En 1998 aparecen los lineamientos curriculares; yo escribí el primer capítulo de los lineamientos curriculares en lengua castellana y luego lo discutimos con el grupo que participó. Creo que mucho de lo que he señalado aquí lo recojo en ese capítulo, que trata, por ejemplo, de: abordar el lenguaje desde el dialogismo; pensar la educación desde la heterodoxia y no desde la ortodoxia; dar lugar a la controversia entre los docentes, los que investigamos y las comunidades que se conforman en los pueblos y en las veredas; formar grupos que piensen la educación; y reconocer que todo sujeto es lector, incluso el que se llama “analfabeta”. En la medida en que interpreta los fenómenos del mundo, lo que ve, de manera empírica, es un lector, porque lee el mundo; este es un principio de Freire, que está en uno de sus libros. Es necesario trascender la educación que ancla la mirada en la alfabetización, para pensar en la formación de un sujeto con pensamiento crítico. Porque lo que vemos como constante en el mundo es que se piensa la educación con lo básico, para aprender a leer y a escribir, y aprender a manejar los números, pero se evita formar sujetos reflexivos, analíticos y críticos. Nuestro planteamiento es que quien se queda en el primer estadio de la alfabetización no participa de la construcción democrática; para la construcción de democracia se requieren lectores críticos, sujetos con pensamiento crítico y propositivo. Y en este estadio es en el que nos hemos venido moviendo en la última etapa de nuestras investigaciones. Ese documento sobre lineamientos curriculares se mantiene vigente.

En el año 2003, el Ministerio me invita a coordinar un grupo para que revise los estándares básicos de competencia, que definió una organización no gubernamental (ONG) en el año 2002. Sobre el documento, señalé que esos estándares básicos de competencias no eran de competencias sino de contenidos; sin embargo, se mantuvieron. En el año 2003, los maestros de la red de lenguaje y una red de maestros de matemáticas reaccionaron, porque también en matemáticas

se plantearon unos estándares de contenidos y no de competencias. Esto fue un asunto ideológico y es bueno decirlo: no es que sean personas malas o perversas, sino que es un problema ideológico. O sea, la ministra es la que sabe a quién pedir lo que necesita, y si le pide a una ONG tal documento, es porque ella sabe que lo van a hacer de cierto modo. Es un asunto ideológico y político, y en las redes se pronuncian. Hay que decir que esos estándares, de todos modos, se lanzaron en Santa Marta con grandes programas para los maestros, haciendo resonar ese documento como un gran documento que necesitaba el país. Entonces, la red publicó un libro donde critica esos estándares básicos de competencia.

A partir de la crítica, la ministra me llama. Yo había conocido a la ministra Cecilia María Vélez durante su estancia por la Secretaría de Educación de Bogotá. También hubo ahí una experiencia importantísima del año 1998 al 2001, con el proyecto Evaluación de Competencias Básicas para la Ciudad. Ahí también logramos romper con muchos modelos de la evaluación externa y con el secreto de las pruebas. En 1998, por primera vez, con la financiación de la Secretaría de Educación —y en esto la secretaria Cecilia María Vélez nos dio toda la confianza—, se liberaron instrumentos. Les entregamos las pruebas de tercero, séptimo y noveno a los maestros para discutir las con ellos y con sus estudiantes. En esta relación entre evaluación y formación —no la evaluación por sí sola, sino la evaluación con formación—, me parece que la evaluación alcanza su mayor desarrollo. Entonces, esos tres años, de 1998 al 2001, fueron una experiencia maravillosa; una gran experiencia de investigación del grupo de la Universidad Nacional.

Ya en el en el 2003, Cecilia María Vélez me compromete a convocar un grupo de trabajo y definir los nuevos estándares. Conformo el grupo y hay una persona del Ministerio que ella delega, a quien le pide que esté pendiente. En la primera reunión, el grupo acuerda que esos estándares solo pueden construirse a partir de talleres regionales; le proponemos al Ministerio que nos dé cuatro meses para realizar unos talleres en cinco regiones del país, con el fin de tomar las voces de los maestros. Queremos probar qué tanto se han apropiado de los lineamientos, dado que los estándares se van a apoyar en ellos. Esta persona del Ministerio dice que solo hay un mes para desarrollar los estándares, que es un compromiso que ya tiene el Ministerio. Entonces, el grupo renuncia y yo me

acojo a su decisión, estoy de acuerdo; decimos: “Qué pena, pero no podemos hacer en un mes el trabajo que pide el Ministerio”, y hasta ahí llega la historia.

Luego, nosotros continuamos como asesores en el Ministerio en el diseño de las pruebas. Este fue un proyecto que duró del año 2003 al 2006 para constituir unas colegiaturas en cada área, en el diseño de las pruebas, la actualización de los documentos del Icfes y en la fundamentación teórica. Ese proyecto también para nosotros fue muy ilustrativo de lo que es el trabajo en equipo, en grupo; ahí llegan pues las discusiones sobre qué hacer con los estándares. Por el momento, nosotros orientamos el trabajo en el Icfes a partir de lo que hay, o sea, los indicadores de logro de 1996. En el 2003, se inician discusiones, y solo en el año 2006 aparecen los nuevos estándares básicos

de competencia para Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales. Nosotros pedíamos cuatro meses y nos echamos tres años para entregarlo. Entonces, cuando no hay proyecto educativo desde políticas de Estado, se dan contradicciones, problemas en los ministerios y pujas por dentro. A lo que hay que apuntar es a crear políticas de Estado. Ya hay una política de Estado con relación a las bibliotecas, a la dotación de libros en las bibliotecas escolares y a las bibliotecas municipales. Como política de Estado, cada año se tienen que enviar a las bibliotecas acervos bibliográficos; así está consignado en el Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes) que se firmó. Ya comenzamos a ver resultados, yo creo que ve una mejoría en

las pruebas Saber, pero la calidad de la educación no puede reducirse a los resultados de las pruebas externas, estas son solo un referente; aunque no es el principal, es una señal que nos muestra avances importantes.

También he trabajado mucho con los chilenos aquí y allá. Conozco por dentro lo que es el modelo educativo chileno y hay también grandes problemas, sobre todo con los maestros. Las familias se han favorecido mucho con ese modelo, porque la educación, en general, es gratuita. Es un capítulo a considerar

Ya comenzamos a ver resultados, yo creo que ve una mejoría en las pruebas Saber, pero la calidad de la educación no puede reducirse a los resultados de las pruebas externas, estas son solo un referente; aunque no es el principal, es una señal que nos muestra avances importantes.

el conocimiento que hemos logrado tener con los colegas de distintos países de América Latina. Sobre todo, mi participación en el proyecto en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce), que se llevó a cabo del 2006 al año 2010. Allí con una profesora argentina, Ana Atorresi, orientamos la elaboración de las pruebas y los talleres que se hicieron con maestros de los distintos países para diseñar los ítems. Esto fue con Unesco, una experiencia que yo pondría de relieve, porque me permitió conocer a profundidad el mundo de estos organismos internacionales que hacen veeduría a la calidad de la educación en nuestros países. Hay que reconocer que esta propuesta detonó, porque hubo cambios significativos que algunos pusimos en consideración de los coordinadores del Serce. Por ejemplo, que las pruebas fuesen elaboradas a partir de propuestas de textos y de ítems que los 16 países enviarían. Los profesores que habíamos sido elegidos para coordinar las áreas retomábamos esas propuestas de los países, las depurábamos, seleccionábamos y armábamos el instrumento. Eso fue para nosotros un avance importantísimo, decirles a los países: “Ustedes son los que están aportando a estas pruebas que vamos a aplicar para saber cómo vamos en lectura, escritura, matemáticas y ciencias naturales”. Sin duda, también fue una manera de comprender la situación de la calidad de los países de nuestra región. Vimos que los países centroamericanos son los de mayor rezago, los más quedados en estas dinámicas innovadoras que hoy se ven. Luego de aplicar los resultados, se aprobó lo que propusimos: que después de que salieran los resultados se hicieran talleres en los países, mostrándolos y señalando posibles rutas para mejorar. Propusimos allí en el Serce eso que habíamos hecho en Bogotá con los maestros, con los talleres, a partir de los resultados de las pruebas que se aplicaron, y se aprobó.

Yo estuve en cinco países centroamericanos orientando talleres con los maestros, conociendo por dentro su sistema de trabajo. Era importante entender los resultados, pues la mayoría de los maestros era normalista, allí los posgrados no habían llegado todavía con la misma fuerza que en Colombia, en Chile y en otros países. Los niveles de escolaridad de los docentes todavía eran muy limitados y restringidos. Ahí es donde yo rescato y reivindico las pruebas: hay quienes dicen que eso no sirve para nada, pero yo creo que sí sirven, porque generan grandes discusiones sobre la educación que requiere cada país o lo que tiene que hacer para avanzar. Estos proyectos analizan factores asociados a la

aplicación de las pruebas, que nos muestran los niveles de escolaridad de los maestros, como en el caso de Centroamérica: ahí están los datos del rezago tan grande que hay allí. De los gobiernos se espera que tengan pena, vergüenza, y que entonces tomen iniciativas fuertes para avanzar. Como lo están haciendo República Dominicana, Panamá y Nicaragua, que están tratando de avanzar.

Por otro lado, es importante que esto también nos permita generar investigaciones; estas aplicaciones de pruebas externas no tienen sentido si la comunidad de investigadores no se empodera con todos esos resultados y datos para hacer investigación y proponer en cada país rutas de trabajo. En el proceso del Serce, hasta el 2010, salió el último documento, el análisis de resultados en escritura. Ese proyecto fue muy innovador, nunca se había evaluado escritura con pruebas externas a partir de textos escritos por los niños de tercero y sexto grado. Ahí se logró, con Ana Atorresi, un libro con ejemplos de casos tomados de la escritura, de cómo lo que hay que hacer es caracterizar los niveles en los que se encuentran los niños, no descalificarlos diciendo que no saben nada, sino saber en qué nivel de escritura se encuentran, para que la escuela intervenga de manera pedagógica. Ese es el enfoque de competencias: ubicar a cada uno en el lugar en que se encuentra, para que la escuela lo tome y lo lleve hacia arriba.

Del 2010 al 2016, hemos seguido intercambiando experiencias con colegas de América Latina y de España, como Gustavo Bombini, Carlos Lomas, Ana Atorresi y Amparo Tusón, a través de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. El grupo de investigación en evaluación alcanzó en el año 2002 el nivel de A1, el más alto entre los grupos de investigación. Luego, decidimos no participar por todas esas arandelas que aparecieron, que daban a entender que había mucha desconfianza en la información que los grupos enviábamos a ese *ranking* que hacía el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias); desde entonces, no hemos vuelto a participar en las convocatorias. Claro, queremos retomar el grupo y volver a participar, pero nos parecía una cosa abusiva que para cada artículo en una revista indexada uno tuviese que adicionar una carta del director de la revista certificando que ese artículo era de uno.

El grupo de investigación respaldó la fundación del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia en el año 2001. La última unidad académica en el campo de la educación, la Facultad de Educación,

se suspendió y quedó un Departamento de Pedagogía, que se acabó en la década de 1970. Pero la Universidad Nacional nunca abandonó su interés por pensar los problemas de la educación en el país y en el mundo. Siempre la Facultad de Ciencias lideró y mantuvo grupos de reflexión sobre la educación y, por supuesto, la Facultad de Ciencias Humanas también. El Programa Red, que fundó el profesor José Gregorio Rodríguez en el año 1992, fue un nicho donde convergieron profesores de Ciencias, de Ingeniería, de Economía, de Medicina, de Ciencias Humanas y del colegio que tiene la universidad, el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (Iparm). Ese fue un nicho, un grupo de trabajo, que también posibilitó hacer las pausas que se requerían y definir nuevas rutas. Con el liderazgo de José Gregorio Rodríguez, yo coordiné un grupo de lenguaje.

También, con él fuimos avanzando con un proyecto que apoyó el Ministerio en 1994: ubicar regiones que requerían de apoyo de la universidad para sistematizar experiencias de innovación. Ese era el elemento orientador del trabajo que haríamos en La Guajira, en el Atlántico, en el Tolima, en el Chocó, en Leticia y en Putumayo. Eran seis regiones en donde profesores de distintas facultades, interesados en el tema de la educación, realizamos ese trabajo de ayudar a los maestros a sistematizar sus experiencias de innovación. Es un paradigma de formación docente que yo sigo defendiendo, que es ponernos a la par con el maestro. No como el formador que viene y le enseña cómo mejorar el trabajo que está haciendo, o que viene con un método y le dice: “Aplíquelo”. Se trata de trabajar con ellos en el sentido de: “Probemos esta estrategia a ver cómo nos va, esta estrategia que vamos a probar es una estrategia que surgió de esta investigación, pero vamos a ver si nos funciona aquí; si no nos funciona, veremos cuál es la estrategia que nos puede funcionar”. Ese fue, digamos, el principio filosófico que orientó ese trabajo del año 2004 al 2009; aproximadamente cinco años yendo a las regiones, haciendo trabajo *in situ*, entrando en las aulas. Observábamos las clases de los maestros y luego nos reuníamos con ellos para analizarlas; eso está en libros publicados por el Programa Red, donde hay fragmentos de clases analizados. Yo creo que esa estrategia es muy potente, según el criterio de que todo maestro necesita que otro lo vea y le diga cómo lo vio, porque uno en la práctica no se da cuenta de todo, y esto en cualquiera de los estadios del sistema educativo.

En la Universidad Nacional estamos terminando un estudio —ya estamos organizando el libro— que analiza de las pedagogías de los docentes becarios

del Departamento de Física. Con clases grabadas, previo acuerdo, luego analizamos con ellos lo que apareció en la clase, ellos se pronuncian sobre la clase grabada. Hay que ver cómo han mejorado los becarios docentes en su desempeño pedagógico. Es un libro que vamos a publicar este año, para mostrar que no es que las pedagogías de preescolar, primaria y secundaria sean totalmente distintas a las de la universidad, sino que hay unas pedagogías similares, convergentes. El perfil de la población es distinto, pero digamos que los universos de las pedagogías se imbrican. No es tal pedagogía para tal estadio, sino que depende del contexto sociocultural, del perfil formativo del maestro y de su identidad con el oficio profesional de ser maestro; todo eso está en juego allí.

Creo que los premios que Bogotá otorga a los maestros cada año son un estímulo fundamental. También, durante tres años consecutivos, desde el año 2012, el grupo de investigación en evaluación, también de la Universidad Nacional, se hizo cargo de la valoración de los artículos académicos que los maestros enviaban: un artículo de 15 páginas en el cual muestran el desarrollo de una experiencia de innovación o de investigación. Cuando el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Secretaría de Educación nos pidieron que lo hiciéramos, ya otra entidad lo había hecho del 2007 al 2012; yo dije: “Sí, lo hacemos, pero con una condición, que lo asumamos como una investigación”. Por lo tanto, había que hacer un estado del arte de lo que los maestros presentaron del 2007 al 2012, para caracterizar tendencias y por dónde iban las innovaciones que están haciendo los maestros de la ciudad, y que sirviera de referente para la política pública de la ciudad. Eso se quedaba solo como un concurso donde les daban una plata a los maestros, pero no ocurría nada de lo que ellos mostraban durante el proceso. Entonces, pues nada, tenemos que buscar el puente entre la política pública y lo que las universidades investigan, y verlo de manera estructural. En efecto, existen ya dos libros publicados que muestran el estado del arte de 2007 al 2012, están disponibles en PDF en el portal del IDEP y de la Secretaría. Y también el estado del arte de 2012 a 2015, donde caracterizamos las tendencias.

En el primer estado del arte, el lenguaje está arriba, es el área donde más llegan propuestas. Entonces, yo digo: “El área de lenguaje muestra que es la más dinámica, donde hay más seminarios, conferencias, talleres y procesos de investigación respaldados por diversas entidades, y una red de lenguaje muy potente.

Bueno, lo entendemos”. En el segundo estado del arte, aparece ciencias des-puntando con muchas propuestas, entonces comenzamos a buscar cuál es el origen. Y es que aparecen ya maestros mostrando resultados, según su participación en el Programa Ondas de Colciencias y la Universidad de los Andes, que ha liderado el programa y es un referente también para ver cómo los cambios se dan a largo plazo, no a corto plazo. Lo de Ondas ya está mostrando su impacto, no solo aquí en Bogotá, sino en las regiones. En Guaviare ha habido un despeje en ciencias naturales, porque allí ha estado el Programa Ondas. En donde ha estado Ondas como un programa sostenido, se ve el progreso en los aprendizajes de los estudiantes. Si en la universidad recibimos estímulos monetarios, ¿por qué no los maestros de educación básica? El Premio Compartir al Maestro es de 50 millones de pesos, yo creo que hay que seguir abriendo premios para los maestros, hacerlos sentir reconocidos y publicar sus experiencias. Yo publico regularmente con ellos, varios de mis libros son con maestros, y veo que están las condiciones dadas para seguir avanzando desde esta perspectiva.

Tenemos que depurar mucho por dentro a los agentes gubernamentales, que haya un principio de ser más consecuente con el proyecto social de Colombia. Lo más reciente, y con esto podemos cerrar, tiene que ver, otra vez, con que se repitió lo mismo de los estándares básicos de competencia, donde se contrata a una entidad privada y no aparece el nombre de la entidad, pero debe aparecer. Cuando se lanza un documento de política pública curricular, deben aparecer los asesores del Ministerio, así ha sido siempre. ¿Por qué ahora no? No es para irnos en contra de ellos y atacarlos, sino que venga, discutamos: ¿de dónde viene el modelo que están proponiendo de los Derechos Básicos de Aprendizaje? El documento de los Derechos Básicos de Aprendizaje de 2015 rompía totalmente con el proceso de análisis crítico y de construcción colectiva que se venía haciendo en el país sobre los documentos relacionados con currículo.

Incluso en el 2003, la ministra acepta las críticas de esos estándares y luego busca investigadores de distintas universidades que estuvieron presentes en los estándares básicos del 2006; que la Universidad de Antioquia, que la Pedagógica y que el Externado, y ya entonces salió un libro. Lo mismo que hicimos en el año 2003: publicamos el libro con maestros, algunos de ellos son quienes hacen los análisis, mostrando lo contraproducente de los estándares del 2002. Ahora, también hay un libro que muestra lo contradictorio de esos estándares —por ejemplo, para

el grado primero— con respecto a lo que está declarado en los lineamientos curriculares y en los estándares del 2006. Pero los Derechos Básicos del 2015 dicen apoyarse en los lineamientos curriculares de 1998 y en los estándares del 2006, y eso es manipular a los maestros; me parece grave, porque no es cierto, no están apoyados en los lineamientos. La ministra recibe de buena manera un comunicado que la Red hizo junto con otros investigadores del país, que lo firmaron, y detiene los Derechos Básicos del 2015.

Entonces, se programa un panel con la asesora, exfuncionaria del Banco Mundial, para discutirlos. Es una señora de origen griego que se mueve entre África y América Latina promoviendo programas de alfabetización. Estos consisten en enseñar solo el sistema alfabético, sin que se aborde todavía el texto como unidad mayor, solo el sonido y la grafía, la unidad menor. Tal como ha sido la alfabetización tradicional, dice ella, “los niños aprenden a leer más rápido y con fluidez, y no importa que no entiendan, porque pueden entender después”; además, dice: “Recordemos cómo aprendieron nuestros abuelos, aprendieron así y a comprender después”. Entonces, yo le decía: “Sí, mi abuelo aprendió así a leer y a escribir, pero a mi abuelo le daba pereza leer la editorial de los periódicos, solo leía los titulares de una noticia y decía que era suficiente”. Yo creo que hay que leer los textos completos para tener criterio respecto a por qué se dice lo que se dice en un medio masivo de comunicación como es un periódico.

Entonces, ya hay una dimensión política implícita: no queremos lectores que sean analíticos profundos, que lean los textos completos para discernir, para disentir, sino lectores que simplemente sepan firmar, que sepan recibir las proclamas de los políticos cada vez que hay campañas electorales y que sean poco reflexivos y críticos. Pero esa es una perspectiva suya, se lo dije en el panel. Fue un panel muy interesante, pues yo mostré muy rápido, porque el tiempo no daba, experiencias de los maestros. Además, la ministra también invitó a que se considerara a las maestras premiadas por Compartir. Y ellas hicieron la exposición

Pero los Derechos Básicos del 2015 dicen apoyarse en los lineamientos curriculares de 1998 y en los estándares del 2006, y eso es manipular a los maestros; me parece grave, porque no es cierto, no están apoyados en los lineamientos.

de cómo trabajaban en el aula, totalmente lo contrario a lo que la investigadora griega estaba proponiendo con respecto a los Derechos Básicos de Aprendizaje. Y ahí seguía yo, terco, defendiendo de espaldas por completo a lo que ha sido el enfoque socio-constructivista, el resultado de muchas investigaciones de Piaget hacia acá, descalificándolos totalmente.

Y es que tenemos investigaciones en las que los niños se entusiasman por leer cuando comenzamos desde el texto, no desde la unidad menor. Desde las hipótesis que ellos lanzan, haciéndoles sentir el deseo de aprender a leer y a escribir, que es lo primero. Está dicho por Vygotsky: “Si el niño no siente el deseo de querer aprender a leer y a escribir, no le va a gustar”. Entonces, el reto de la escuela hacer sentir el deseo por aprender a leer y a escribir para seguir descubriendo cosas. Al final se logró otra vez avanzar, también hubo allí atención; ya la ministra estaba de salida, pero dejó ese precedente de atender el comunicado que hicimos. Era una carta dirigida a ella, donde pedíamos que aparecieran responsables cuando se trataba de documentos de política pública en el campo de la educación. En efecto, se inició el trabajo, establecieron un convenio con la Universidad de Antioquia, se formó un grupo e hicieron talleres regionales para construir un nuevo documento. En noviembre se lanzó como la segunda versión de los estándares de los Derechos Básicos de Aprendizaje. Para mí, no es la segunda versión, es un documento distinto, está más acoplado a los estándares del 2006 y a los lineamientos curriculares. Pero perdimos la plática que se invirtió y el tiempo que se dedicó así, de manera ligera, porque la ministra no era del campo de la educación. Si la ministra hubiera sido del campo de la educación, habría habido más tiempo, más intuición, más cuidado en los asesores, en cómo proceder para construir la política curricular en el país.

La elección de una profesión como la de ser maestro tiene implicaciones de visión política, se requiere de una sensibilidad frente al mundo en el que participamos, en donde están los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos. Esa sensibilidad es la que nos hace sentir la importancia de investigar y de innovar. Un compromiso fuerte de todo maestro es asumir su trabajo desde la indagación sobre las causas de aquello que observa en sus aulas y, en consecuencia, la posibilidad de construir equipo en la institución donde trabaja. Pero la investigación debe empezar desde la licenciatura a observar el terreno de las escuelas temprano, ojalá, acompañado por los docentes de la universidad que investiga.

Es ideal que cada formador de la universidad tenga un proyecto de investigación, en el que participen como auxiliares de investigación los estudiantes de la licenciatura. Entonces, ellos aprenden a investigar con el profesor investigador y con los maestros de las escuelas donde se adelanta la investigación. Este, me parece, es el paradigma más potente que nos puede garantizar calidad en la formación de los docentes.

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. Hay que reconocer las diferencias de cada uno, su actitud, su visión y sus emociones; quizá algunos digan: “Yo solo quiero innovar, no me pidan que me ponga a escribir sobre lo que estoy transformando en el aula”, y está bien, pero hay otros que pueden retomar aquello en lo que se está innovando, sistematizarlo y darle el crédito a la maestra. Es lo que hay que pedirles también a los investigadores, que les den el crédito a los maestros que están innovando y que les sirven de insumo para las reflexiones en sus investigaciones.

Por último, hay que aspirar a que en este nuevo escenario político del país sean los maestros en formación y los que ya están en ejercicio profesional quienes den las señales a los gobiernos correspondientes sobre qué es lo que hay que hacer en educación. Son ellos los que tienen el saber práctico, porque conocen las regiones y conocen las escuelas, a ellos hay que consultarlos, porque nosotros, los que no vivimos el día a día de la escuela, tenemos un saber distinto. Algo sabemos de la escuela y por eso hablamos sobre ella a partir de las investigaciones que hacemos en distintos momentos, pero no es lo mismo que lo que hacen los maestros día a día en su trabajo profesional. Por eso, hay que pedir que ellos se pronuncien, que propongan, es invertir lo que ha ocurrido en el país.

En el año 2014, cuando el Ministerio le pidió al grupo de investigación en evaluación que fundamentara un documento e hiciera el estudio para lograr la articulación del sistema educativo y modular el aseguramiento de la calidad,

surgieron tres volúmenes donde le recomendamos al Ministerio lo que hay que hacer. Ahí señalamos que hay que partir de la base de las comunidades, ellas tienen las voces, el saber, no son ingenuas, no son inocentes, no son ignorantes, sino que saben cuál es la educación que quieren y que esperan. Entonces, tomemos esas voces y que la agencia gubernamental legisle, porque el rol de la agencia gubernamental es retomar lo que las comunidades acuerdan y legislarlo. Yo creo que aquí, según esta perspectiva, los maestros con las comunidades son fundamentales.

Gerardo Remolina, S. J.*

**Compañía de Jesús, universidad, autonomía universitaria, Ascun,
interdisciplinarietà, acreditaciones institucionales, formación integral**

Yo entré en el tema de la educación desde muy joven, en realidad, porque a mí me llamaron mucho la atención los maestros y profesores que tuve en el colegio. Fueron profesores de verdad muy buenos todos. En ese tiempo, los colegios eran mucho más pequeños. Yo estudié en el Colegio de San Pedro Claver en Bucaramanga, hice todo el bachillerato y el primer y el último año de la primaria. Era un colegio de 500 alumnos y había, por lo menos, 20 profesores jesuitas. Durante esos años, únicamente tuve dos profesores no jesuitas. A lo largo de esos años, logré conocer muy de cerca lo que eran los jesuitas, la Compañía de Jesús, el tema de la educación, la manera como ellos actuaban, y eso me fue entusiasmando.

Tuve un profesor especialmente bueno que nos insistía mucho en la necesidad de que el maestro asuma al estudiante tal cual es y lo trate de formar como debe ser. Que es todo un proceso, que uno no puede estrellarse contra el joven que a veces encuentra rebelde, difícil que estudie, que no se interesa lo suficiente para mí. Eso es lo que tenemos que coger y a partir de ahí pues ir tratando de convencerlo, de persuadirlo sobre cómo debe actuar en adelante.

* Sacerdote jesuita. Doctor en Filosofía y magíster en Teología de la Pontificia Universidad Gregoriana (Roma, Italia). Decano de la Facultad de Ciencias Sociales, director del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, rector y vice gran canciller de la Pontificia Universidad Javeriana. Vicepresidente para América Latina de la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC). Miembro del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia. Obras: *Karl Jaspers en el diálogo de la fe*, *Voces de un vigía*, *Los fundamentos de una ilusión* y traducción al español de *Method in Theology*, de Bernard Lonergan.

Para mí, esa fue como una inspiración grande. Yo quería ser, o quise ser, un profesor de colegio, porque me parecía que los niños y los adolescentes eran muy moldeables y receptivos; entonces, yo aspiraba a eso, pero prácticamente nunca lo ejercí. Solo durante un pequeño período en el Colegio de San Bartolomé La Merced, entre mis estudios de Filosofía y Teología. En ese tiempo, hacíamos una experiencia de un año de magisterio más o menos, y yo estuve en el Colegio San Bartolomé; ahí tenía uno la oportunidad de tomar como estudiantes desde los niños hasta los bachilleres de último año.

Cuando yo tenía que ir a la clase con los niños de primero de bachillerato para enseñarles matemáticas, temblaba, porque me daba el terror con esos niños todos inquietos. Tenía también clase de matemáticas con los de sexto bachillerato, que era ya para prepararlos para la universidad; ahí tuve varios estudiantes muy interesantes, muy inteligentes, a los cuales tuve que enseñarles, hacerles una profundización en matemáticas. Se pretendía que fueran muy bien preparados a la universidad.

Entonces, en ese tiempo, yo me entusiasmé y entré en la Compañía de Jesús, y pues obviamente hice la formación normal de los jesuitas, que en ese tiempo era muy exigente; bueno, sigue siéndolo, pero yo creo que en ese tiempo era mucho más exigente y sólida. Yo me entusiasmé muchísimo con los estudios de filosofía y mis superiores pensaron que yo podía ser un buen profesor de Filosofía. Entonces, una vez terminé el año de magisterio ahí en el San Bartolomé La Merced, me destinaron a hacer mi Teología y mi Doctorado en Filosofía en Roma en la Universidad Gregoriana, y allí pues me acabé de entusiasmar más.

Cuando regresé, ya con mi doctorado, volví a la Universidad Javeriana y me tocó una época en verdad muy interesante, porque fue todo ese tiempo de la revolución de los estudiantes en Europa —en Francia, en Alemania—, pero que ya había venido aquí también, y eso estaba realmente encendido.

Mi primer año como profesor de la Javeriana fue 1969 y me tocaron tiempos de verdad muy difíciles. En ese momento, el rector de la universidad era el padre Borrero. El padre Alfonso Borrero que, como ustedes saben, es una autoridad extraordinaria en el campo de la universidad. Pero él mismo confesaba que cuando llegó a la universidad, aunque había comenzado a estudiar Arquitectura en la Universidad Nacional, no sabía qué era una universidad. Entonces, se dedicó a

estudiar lo que era la universidad. De ahí salieron siete tomos; fueron siete tomos lo que él escribió sobre la universidad. Él hizo muchísimos cursos para decanos, para rectores y para vicerrectores de diversas universidades, no solo en Colombia, sino también en América Latina.

Él era el rector en ese momento y, entonces, se encontró con ese choque tan tremendo de parte de los jóvenes y de parte de los mismos profesores, que rechazaban un poco el sistema educativo, que era una educación bancaria y, además de eso, una educación que le había dado la espalda a todos los problemas sociales de la gente pobre, de los miserables, etc. Era un movimiento con un ideal social muy grande, desde luego. En ese momento, yo estaba de superior de los jóvenes jesuitas que estudiaban Filosofía.

El superior es el que dirige a los estudiantes, es el que está atento a ellos, es la cabeza de la comunidad. Estos muchachos se metieron de lleno como revolucionarios en la Universidad Javeriana y el rector, que era el padre Borrero y estaba pues metido en todo ese conocimiento de lo que eran la universidad y los movimientos universitarios, me expulsó a dos de los jesuitas de la universidad y casi que expulsa a un tercero. Hubo que mandarlos a que terminaran su Filosofía en la Universidad Bolivariana de Medellín, pero los movimientos siguieron muy fuertes dentro de la universidad.

Aquí, en la Universidad Javeriana, existía una Facultad de Sociología y los sociólogos, por supuesto, eran los más prendidos en toda esta revolución social y demás. El padre Borrero cerró la Facultad de Sociología. Fue una medida muy fuerte y, además, muy discutida y discutible luego. Después, por fortuna, se volvió a abrir, pero ese fue un momento muy difícil en la Universidad. Eran profesores y estudiantes los que estaban en esa efervescencia universitaria. Además, fuera de todo esto, obviamente detrás de todo estaba el pensamiento marxista, que en ese momento invadió a las universidades con autores muy importantes: desde luego Marx, pero también autores bastante relevantes de la escuela de

De ahí salieron siete tomos; fueron siete tomos lo que él escribió sobre la universidad. Él hizo muchísimos cursos para decanos, para rectores y para vicerrectores de diversas universidades, no solo en Colombia, sino también en América Latina.

Frankfurt. No solo era una cuestión emocional, era muy intelectual también, y yo tenía la cátedra de Filosofía y Religión. Claro que yo tenía que partir de Marx, tenía que partir de Hegel, tenía que partir de la izquierda hegeliana, de Feuerbach, etc., porque si uno no hablaba de Marx en ese tiempo en la universidad, pues estaba totalmente fuera de ella.

El padre Borrero fue secretario ejecutivo de la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) y desde la secretaría él comenzó a organizar una serie de cursos para directivos universitarios; por esos cursos pasaron muchos de los directivos universitarios que fueron decanos, después vicerrectores e incluso rectores. Ese curso él lo llamaba un “simposio”, simposio permanente sobre la universidad. Teníamos momentos fuertes. Eran como tres momentos a lo largo del año. Se iban tres semanas a Melgar, alquilaban un hotel y se dedicaban de lleno a estudiar lo que era la universidad. Después de cada una de esas jornadas de una semana, les dejaba trabajo a los asistentes para que siguieran investigando sobre algún tema de la universidad. Fueron cursos que impactaron mucho el pensamiento universitario en Colombia y comenzaron a conocerse en otros sitios. Se llevaron a Centroamérica y a Sudamérica —a Ecuador y a Perú, entre otros—. Fue un momento muy importante.

Los planteamientos centrales de Borrero empezaban reconstruyendo la historia de lo que había sido la universidad. Luego, veía cuáles eran las notas fundamentales de la universidad, o sea, aquello que en efecto caracteriza a una universidad, comenzando por la autonomía, una nota específica de lo que es la naturaleza misma de la universidad. Luego, hablaba sobre la producción de conocimiento, o sea, del tema de la investigación, de la transmisión del conocimiento, pero una transmisión del conocimiento que fuera creativa de verdad. Y finalmente la extensión y del servicio. Una extensión que no se entendía solo en el sentido de ir fuera de los muros de la universidad, sino también con otra serie de iniciativas. Por ejemplo, él le daba mucha importancia a lo que era un museo de la universidad, a lo que era un jardín botánico en una universidad. Él pensaba mucho en la Universidad Humboldt, tenía mucho la inspiración de Humboldt y también la del cardenal Newman. Luego este simposio era un simposio en el cual los participantes estaban muy de igual a igual. Por ejemplo, él, al final de los cursos, daba un título. Pero el título no lo otorgaba él, lo otorgaba el grupo; entonces, incluso desde el punto de vista de la entrega física del diploma,

eran los participantes los que se lo entregaban mutuamente. Él quería afirmar eso de que era un simposio de verdad, al estilo platónico de compartir los conocimientos a partir de preguntas; en ese sentido, también era muy socrático.

Yo considero que Ascun siempre fue un interlocutor muy importante para el gobierno. Muchas veces no lo escuchaba lo suficiente, pero creo que la idea era esa, ser un interlocutor. Dependía mucho de los ministros, a mi manera de ver.

Es que yo creo que ese es un problema realmente serio en la educación en Colombia. De ministro de Hacienda no se pone a una persona que no sea economista, que no conozca muy a fondo de la economía, ¿verdad? Pero el ministro de Educación, lamentablemente, es una cuota política de un determinado partido. Entonces a quién ponemos de ministro de Comunicación, por ejemplo, o a quién de ministro de Minas y todo eso, pues, muchas veces, son cuotas políticas; lastimosamente, el tema de la educación, que es lo fundamental del país, no tiene ministros que sepan, cualquiera puede ser ministro de Educación.

Yo hice mi tesis doctoral sobre Karl Jaspers. Karl Jaspers tiene un libro que se titula *La idea de la universidad*. A él se le ofreció la rectoría de la Universidad de Berlín cuando terminó la segunda guerra, o sea, los estadounidenses le ofrecieron a él la rectoría de la Universidad de Berlín. Él no la

quiso aceptar porque su esposa, con quien tenía una comunicación extraordinariamente profunda, era judía. Entonces, podía tener problemas de tipo político en el manejo de la universidad. Yo tenía —digamos— una idea de universidad a partir de Jaspers. Para él, la universidad es ante todo una comunidad de profesores y estudiantes que tienen como profesión investigar la verdad.

Los estudiantes tienen que seguir de manera crítica a sus profesores, de forma tal que ellos también se conviertan en investigadores. Pero la profesión del profesor universitario es investigar la verdad sin ningún límite y, después, la profesión del estudiante universitario será la misma que la del profesor: investigar en ese sentido. Pero no todo profesional, así sea excelente en su propia profesión, ni todo estudiante que aspire a la universidad es para la universidad. Puede ser que eso suene un poco elitista, pero él insiste mucho en la vocación

**Lastimosamente,
el tema de la
educación, que
es lo fundamental
del país, no tiene
ministros que sepan,
cualquiera puede
ser ministro de
Educación.**

universitaria. O sea, la profesión del profesor universitario supone una vocación de entregar su vida a la universidad y a hacer de ella su proyecto vital, el proyecto de su propia vida. En ese sentido, ya como rector de la universidad, una de las cosas en las cuales quise insistir mucho fue en el tema de la investigación. Y un segundo aspecto en el cual yo también quise insistir mucho fue en el tema de la proyección social de la universidad. O sea, la universidad es un bien de la sociedad y es para la sociedad, entonces tiene que volcarse sobre la ella.

Antes de ser rector, yo había sido provincial de los jesuitas; el provincial de los jesuitas es, dentro de los estatutos de la universidad, el vice gran canciller. Como vice gran canciller de la universidad yo hice una visita muy a fondo de la Universidad Javeriana. Me reuní con mucha gente tanto de manera individual como grupal, cogiendo los diversos estamentos de la universidad y recogí una serie de observaciones que me hicieron en ese momento. Al final, presenté un informe en el cual le dije a la universidad: "Miren, yo no les voy a decir nada nuevo, voy a decirles lo que ustedes me dijeron de la universidad". Y existía una línea clara en las observaciones que hicieron y era que no había propiamente una planeación en la universidad, sino que se procedía, más o menos, por iniciativa de uno u otro decano, o de uno u otro rector o vicerrector; entonces, la recomendación que yo les hice al final fue: planeación, planeación y planeación, hay que hacer planeación.

El rector que vino después de que yo fuera el vice gran canciller de la universidad inició la planeación de la universidad, y lo hizo llamando a una empresa especialista en cuestiones de organización. Pero después de seis meses, él se dio cuenta de que si la universidad no era capaz de hacer su propia planeación y tenía que llamar a otro, pues estaba fuera de lugar también. Le agradeció mucho a la empresa especialista en eso, pero dijo: "Nosotros vamos a hacer nuestra propia planeación", y fue la primera planeación que se hizo de la Universidad Javeriana. ¿Cómo la hizo? Realizando una serie de foros sobre el país. Llamó a economistas, llamó a políticos, llamó a profesionales, llamó a empresarios y a industriales, entre otros, e indagó sobre la situación del país en ese momento: "Y bueno, ¿ustedes cómo ven el futuro del país?". El título general que le dio fue: "Colombia: una visión prospectiva".

En 1998, llegué yo como rector. Mi antecesor fue el padre Gerardo Arango, él inició la planeación y, en ese momento, se decidió cuál era la misión de la uni-

versidad y cuál era el proyecto educativo. Cuando yo me posesioné como rector, dije: “Mi compromiso es llevar adelante la planeación de la universidad. Tenemos que aprovechar ese foro, esa visión prospectiva que salió de los puntos de vista que dieron todos estos personajes del país, pero tenemos que hacerla desde uno muy nuestro también”. Organicé cada año un evento, que el primer año se llamó: “Colombia: Visión Prospectiva - Una Visión de los Directivos”; el segundo, “Una Visión de los Decanos”; el tercero, “Una Visión de los Estudiantes”; el cuarto, “Una Visión de los Administrativos”; y el quinto, “Una Visión de los Egresados”. Me acuerdo mucho de que entre los egresados estuvieron Luis Carlos Villegas, Gina Parody, los dos Montenegro y bueno, varios de ellos, gente muy importante. Eso, por un lado. Pero, por el otro, insistiendo en el tema de la proyección social de la universidad, yo le pedí a todas y cada una de las facultades que hicieran una planeación social de lo que esas unidades podían hacer en favor del país. Eso se llamó “El presupuesto y balance social”. Entonces, cada año, cada unidad de la universidad, las facultades en especial, pero también los departamentos y demás, debían hacer una planeación de proyección social no genérica, sino particular. Obviamente la labor que hace una universidad es toda ella social, porque está formando los profesionales, los directivos, etc.; muy bien, maravilloso, pero eso es genérico. Yo les decía: “Ustedes como ingenieros, como arquitectos, como médicos, tienen que hacer una planeación todos los años y un balance de la forma como se realizó eso, con los elementos y los recursos que tienen para hacer eso” Fue una cosa que, creo yo, en realidad impactó bastante a la universidad.

Lamentablemente, varios de estos programas y proyectos dependen mucho de la persona, entonces viene otro rector que está interesado en otras cosas. Pero ese fue un punto muy importante. Ahora —me acaban de recordar precisamente— que la Facultad de Ingeniería conserva todavía ese “Colombia: una visión prospectiva”, desde 1998, todos los años, tienen la “Colombia: una visión prospectiva” en la voz de los estudiantes. Eso es una cosa muy interesante, porque va creando una mentalidad diferente de verdad.

Luego, desde ese punto de vista social, yo organicé también una especie de concurso para que presentaran iniciativas de proyección social, ya con independencia de lo que tenía que hacer cada una de las facultades. Fue una especie de concurso y la rectoría ayudaba con recursos económicos para poder hacerlo. Eso también se conserva todavía. Es otra cosa que me parece importante.

Los jesuitas tenemos una institución que se llama la Congregación General. La Congregación General reúne a representantes de los jesuitas de todos los países, va el provincial y van uno o dos delegados, de acuerdo con el número de jesuitas que hay en el país. Esa Congregación General suele hacerse más o menos cada diez años y lo primero que se pregunta en esa congregación —que reúne a unos 300 jesuitas de 119 países— es: ¿qué podemos hacer nosotros por la sociedad en este momento? O sea, ¿cuál es el papel que somos llamados a realizar dentro de la sociedad? Hubo una Congregación General famosa, que fue la Congregación General 32, que le dio, por decirlo así, un vuelco a la orientación de la Compañía de Jesús en ese momento. Fue una Congregación General que realizó al mismo tiempo que el Concilio Vaticano Segundo.

Estaba todo ese pensamiento del Concilio Vaticano Segundo y, entonces, lo fundamental de esta Congregación General 32 fue que la Compañía de Jesús tuvo que comprometerse con la fe y la justicia. Fue una congregación muy importante, que ha marcado, por decirlo así, todo lo que ha sido la actividad de los jesuitas desde ese momento. Eran, los tiempos del Concilio —hace 50 años más o menos—, pero ya el anterior general de los jesuitas, un belga, les había pedido a todos los países de América Latina que tuvieran un centro de investigación y acción social, y esos centros se llamaron Centros de Investigación y Acción Social (CIAS).

La gente comenzó a confundir a la Central de Inteligencia Americana (CIA) con los CIAS de los jesuitas y decían: “Eso los jesuitas se metieron a la CIA”. ¡No!, eran otra cosa totalmente distinta, eran Centros de Investigación y Acción Social. Ese fue también el origen del Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), una obra muy particular de los jesuitas, que respondía a eso que había pedido el general y que quería responder a lo que decía la Congregación General 32. Obviamente, como todo, eso fue muy discutido y algunos jesuitas pues se opusieron, que nada de fe y justicia, sino que “la fe es ante todo”, decían algunos y otros: “No, es la justicia”. Pero bueno, por fortuna, eso se ha ido compaginando de una manera mucho más precisa, más clara.

Las universidades fueron poco a poco entrando en esa línea. Esa fue una de mis obras en el rectorado: el sentido social que debe tener la universidad. Pero otro de los temas fue el de la interdisciplinariedad. La interdisciplinarie-

dad había comenzado aquí en la Universidad Javeriana hacía 25 años, cuando yo asumí la Facultad de Estudios Interdisciplinarios (FEI), que había iniciado el padre Borrero precisamente. Él fue uno de los pioneros en el país sobre el tema de la interdisciplinariedad. Pero alcanzó un momento en el cual, por diversos motivos, pero, sobre todo, por motivos académicos, la universidad llegó a la conclusión de que la interdisciplinariedad no era un tema de una facultad, sino un tema de toda la universidad. Entonces, se suprimió la FEI y se le dijo a la universidad: “Ustedes todos tienen que hacer interdisciplinariedad”. Ese fue también uno de mis intereses: tratar de que la universidad se rigiera de verdad por esa línea; eso no es nada fácil, lo de interdisciplinariedad es algo muy difícil.

Después de ser rector, yo tuve la oportunidad de dirigir el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas. Precisamente, ahí se juntaron seis facultades para que el programa fuera interdisciplinario de verdad. Eso ha venido marchando con dificultades y todo, pero uno ve que este tema es en realidad muy difícil, porque exige una conversión intelectual. Y eso es complicado, pues cada uno piensa que lo suyo es lo más importante: el economista, el filósofo, el historiador... Estar abierto a los planteamientos de los otros para llegar a un verdadero diálogo es muy complejo. Pero, sobre todo, es muy difícil desde el punto de vista institucional; o sea, una labor interdisciplinaria de investigación exige un cambio estructural de la universidad. Mientras las universidades sigan con departamentos de tal o cual disciplina, será muy difícil desde el punto de vista organizativo, porque los departamentos jalan a sus profesores... yo viví muy de cerca ese proceso en un momento del doctorado. Esa fue otra de las líneas en las cuales procuré trabajar y luego pues también, de alguna manera, en el tema de la acreditación institucional. La Universidad Javeriana fue la primera universidad que recibió la acreditación institucional en una

Una labor interdisciplinaria de investigación exige un cambio estructural de la universidad. Mientras las universidades sigan con departamentos de tal o cual disciplina, será muy difícil desde el punto de vista organizativo, porque los departamentos jalan a sus profesores...

carrera con la Universidad de Antioquia, porque ellos estaban muy adelante también, pero nosotros, al fin y al cabo, les ganamos por una nariz. Fuimos los primeros en ese sentido, pero también pues tuvo sus dificultades, desde luego.

El padre Borrero, por ejemplo, que es una autoridad en estos temas universitarios, no estaba de acuerdo con la acreditación institucional. Decía que quién iba a acreditar a la universidad, que la universidad de por sí es una; eso que decíamos antes: “Una comunidad y que tiene como profesión estar buscando la verdad”, entonces quién la va a acreditar. La acredita la sociedad y yo creo que en eso él tenía mucha razón. ¿Quién acredita a la Universidad de los Andes? ¡La sociedad! ¿Quién acredita a la Universidad Nacional? ¡La sociedad! ¿Quién acredita a las otras universidades, cualquiera de ellas? ¡Pues la sociedad! La sociedad es la que ve la calidad de una universidad. Pero bueno, independientemente de eso, la Universidad Javeriana entró de una manera muy definida en el tema de la acreditación institucional.

Dentro de la universidad, al comienzo hubo una gran resistencia, no solo del padre Borrero, porque los indicadores que se proponían eran muy cuantitativos y muy poco cualitativos. Esa fue una primera dificultad que hubo que vencer, pero dijimos: “No. Metámonos en eso y vamos a tratar de influenciar de tal ma-

¡La acreditación institucional, no es un diploma que le dan a uno, no! Es una lista de compromisos serios que uno tiene que adquirir para mejorar.

nera que las acreditaciones institucionales de alta calidad se hagan más de acuerdo con elementos cualitativos que cuantitativos”. Y luego, yo creo que ese fue uno de los grandes éxitos del proceso de acreditación, precisamente se compromete a toda la universidad en eso. No es solo cuestión de los directivos, sino que toda la universidad tiene que comprometerse en eso; el compromiso se adquiere de parte de ella, porque si se autoevalúa y es evaluada desde el exterior, pues tiene que comprometerse a ser mejor,

a superarse. Yo les decía aquí: “¡La acreditación institucional, no es un diploma que le dan a uno, no! Es una lista de compromisos serios que uno tiene que adquirir para mejorar”. Entonces, no es que yo estoy acreditado y ya llegué, pues, al culmen. No. Es un compromiso de ser mejores que se adquiere.

Otro de los grandes aportes, que a veces no se entiende suficientemente bien ni siquiera dentro de la misma Universidad Javeriana, es el tema de la concepción del medio universitario. El medio universitario no es simplemente el bienestar del que suele hablarse en las universidades. El bienestar universitario es parte de ese medio universitario y el medio universitario es, precisamente, el conjunto que pretende dar la formación integral a los estudiantes, a los profesores mismos y a los administrativos.

Los jesuitas tenemos nueve colegios en el país, de educación primaria y secundaria, hasta bachillerato. Estos colegios han ido constituyendo una especie de sistema educativo, o más que un sistema educativo, digamos que en ellos se concretan los elementos fundamentales del sistema educativo de los jesuitas, y un punto clave ahí es el tema de la formación integral. Tanto en los colegios como en la universidad, ese es un aporte inmenso. También están el Cinep y Fe y Alegría, cuya labor en la educación popular es de verdad espectacular. 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 la universidad que no en sus estatutos diga 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. Cuando se tiene un grupo pequeño, las cosas pueden marchar bien en ese sentido, el acompañamiento es más personal, pero cuando son miles y miles de estudiantes, eso resulta muy complicado, ¿verdad?

Yo distingo muy claramente entre ser profesor y ser maestro. 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. A mí me llamó mucho la atención una sentencia de Hegel que dice: “El derecho y la religión, y demás hay que hacerlos pasar por el corazón”. O sea, hay que hacer pasar lo que uno tiene por el corazón para transmitírselo a los demás, eso es. Entonces pues mi mensaje para los maestros en formación sería ese: hagan pasar por el corazón todo lo que ustedes saben y todo lo que ustedes son, para transmitírselo a sus estudiantes.

Francisco Cajiao*

**Pedagogías activas, primera infancia, jóvenes,
innovaciones educativas, Unidad Pedagógica,
Programa Ondas, Universidad Distrital, Universidad Pedagógica**

Yo llegué a la educación como muchas otras personas, por arte de magia. Fue después de que terminé mi secundaria, cuando inicié una carrera con la que, se suponía, iba a llegar a santo. Yo entré a la Compañía de Jesús como novicio jesuita en Santa Rosa de Viterbo. Parte de las actividades que uno tenía que desarrollar de rutina en su formación era dar clases de catecismo y esto para mí fue la primera experiencia educativa y pedagógica verdadera. Fue muy bonito, porque me tocaba ir a dar catecismo a una montaña donde tenía que subir por dos horas y media. Probablemente, alguien con mejor estado físico lo hubiera hecho en menos tiempo, pero para mí era de verdad agotador llegar allá arriba, a una casita que, se suponía, era una escuela. Había que empezar a recogiendo a unos niños que cuidaban ovejas para darles la clase de catecismo. Esa fue la primera experiencia, muy interesante y muy dura, porque, naturalmente, no había escuela, no había maestros. En realidad, el servicio o el apostolado —como lo queramos llamar— que nosotros hacíamos sustituía la educación rural para una gente que no tenía ninguna posibilidad de acceso. Estamos hablando de 1965.

* Licenciado en Filosofía de la Universidad Javeriana y M. A. en Economía de la Universidad de los Andes. Durante más de 25 años, ha trabajado como maestro tanto en la escuela básica como en el ámbito universitario, donde ocupó la rectoría de la Universidad Distrital y de la Universidad Pedagógica Nacional. Fue subdirector nacional del Sena y secretario de Educación de Bogotá. Ha trabajado como consultor de las Naciones Unidas en diversos países de América Latina, Europa y África. Actualmente, es el rector de la Fundación Universitaria Cafam. Además de su intensa actividad en la educación, ha publicado más de 15 libros, que incluyen ensayos e investigaciones, y ha sido columnista permanente del periódico *El Tiempo* desde 1998. Entre sus obras más destacadas figuran *La piel del alma*, *Instrumentos para escribir el mundo*, *Poder y justicia en la escuela*, *Pedagogía de las ciencias sociales* y *En las fronteras de la normalidad: un llamado ético para evitar el maltrato en la escuela*.

Naturalmente, a los niños no les interesaba para nada el catecismo y a mí no me interesaba nada distinto a pasarla bueno con ellos; si algo no quería hacer en mi vida, era enseñar, entre otras cosas, porque yo no la pasaba bien en el colegio, yo no tengo buenos recuerdos de mi vida escolar como estudiante. Tengo buenos recuerdos de los amigos, de ser *scout* y de un poco de diabluras que hacía; pero la vida escolar, las clases, etc., son el peor recuerdo que tengo en la vida. Recuerdo que me hacían *bullying*, entonces la vida escolar no era algo que me motivara a decir: “Esta es mi vocación”; pero bueno, ya entrados en gastos, eso empezó ahí.

Yo duré allá en Santa Rosa como cuatro años. Más adelante, un año después, lo mandaban a uno a hacer distintas piruetas por el vecindario, uno tenía que hacer el “mes social”. Esa vez nos mandaron a hacer un social en Belencito, donde se suponía que debía hacer labor apostólica con los trabajadores de la planta de Belencito; lo que al final hice fue organizar unos grupos juveniles. Empecé a meterme mucho más en el trabajo con jóvenes, con adolescentes, en especial a partir de sus necesidades, cosas mucho menos formales, y, por supuesto, en un barrio muy marginal, donde vivían los trabajadores de la acería con niños muy pequeños.

En realidad, yo iba a los colegios o a las escuelitas y la pasaba muy bien, con los peladitos me iba bastante bien y eso empezó a despertar en mí como ciertas inquietudes. De manera que, el año siguiente, cuando yo ya había iniciado la carrera —porque uno empezaba Filosofía estando todavía en Santa Rosa—, pedí que me dejaran trabajar en el Colegio Carlos Arturo Torres de Santa Rosa de Viterbo. Era un colegio oficial muy importante de esa ciudad señorial de Boyacá y allí empecé a tener ya clases con chicos de bachillerato. Creo que di los primeros cursos de educación sexual que se dictaron en el pueblo. Curiosamente, cuando entré a trabajar a Cafam, a una reunión que hubo acá vino una señora a saludarme, a darme abrazos y a decirme: “Usted fue el primer profesor que me enseñó educación sexual, del Santa Rosa de Viterbo en 1966”. Entones, ahí ya me empiezo a conectar un poco como con el tema educativo.

En Santa Rosa yo me fui enfilandando más hacia una línea de trabajo en medios de comunicación. Todos los jesuitas, al terminar una etapa de su formación, tenían que hacer lo que se llama “año de magisterio”, que era ser profesores en los distintos colegios del país. En el caso mío, no fui a ningún colegio, vine a Bogotá, a la

Casa de la Juventud, a hacer trabajo con jóvenes universitarios. En esa época empezó todo el revuelo de los setenta. Yo inicié haciendo movimientos juveniles. En Colombia funcionaba, adscrito al Consejo Episcopal Latinoamericano (Celam), el Instituto Pastoral Juvenil. Ahí había un par de curas muy interesantes, los dos españoles, que venían trabajando desde siempre en movimientos de organización sindical, movimientos juveniles y otros movimientos de distinta índole; yo me les pegué a ellos. Ellos crearon en Colombia el Instituto Pastoral Juvenil y yo terminé haciendo, al mismo tiempo, casi de alumno y de profesor. Ahí venía gente de toda América Latina a estudiar pastoral juvenil. Fue otra experiencia educativa, siempre con los jóvenes en los colegios, pero no como profesor, no dictando clase; aunque dictaba clases en un colegio ya en secundaria.

Esos fueron mis inicios y ya en el año 1971 se da todo el impacto de lo que fue Mayo del 68 en París: grandes movilizaciones y movimientos estudiantiles, universitarios, en Bogotá. Yo estaba en la Javeriana en ese momento haciendo magisterio, ya era profesor de universidad, fui profesor de la Javeriana. Era alumno de la Javeriana desde Santa Rosa, esto era parte de la carrera; yo había venido estudiando muy duro en medios de comunicación y me pidieron que dictara unos cursos de teoría de la comunicación y periodismo. Era muy gracioso, porque yo era menor que los estudiantes y este fue mi primer contacto con el mundo universitario. Hasta ahí, no me había como concentrado en decir: “Este es mi cuento”, era lo que hacía, porque tocaba. Estando en la Casa de la Juventud, estudiando Filosofía, me ofrecieron dictar unas clases de Religión en el Colegio Anglo Colombiano, porque conocía al capellán, y empecé a trabajar con los chicos de bachillerato del Anglo Colombiano.

Por esa época, debido a todos los problemas universitarios, yo estaba en el grupo más inquieto, por decirlo de manera suave; fue la época en la que se hizo la primera huelga general en la Javeriana, un paro que duró como ocho días, con marchas y cosas. Pues, al poco tiempo, yo me salí de los jesuitas, me retiré y tenía que sobrevivir. Entonces, el problema no era que si vocación era la educación, ¡es que era lo único que tenía a la mano para sobrevivir!; uno con una carrera de Filosofía sin terminar no tiene ninguna posibilidad de hacer nada distinto a dar clases en un colegio. Pero como había ido acumulando un poco de bagaje en lo de medios de comunicación —en esa época era el fresco del cine y todo esto—, terminé dando clases también en la Tadeo.

En fin, entré a trabajar en un colegio, el Juan Ramón Jiménez, y ahí sí empezó mi vocación pedagógica. Empecé incluso siendo Jesuita todavía, me movía, tenía que estudiar, manejaba más de 14 grupos juveniles, hacía campamentos misión en el Tolima y en Sabana de Torres. Al mismo tiempo, estudiaba por los laditos. Mi vocación no era el estudio, esto hay que decirlo; estudiar era la cuota que había que pagar para poder hacer todas estas cosas. Digamos que yo era un gran activista en el terreno juvenil, con adolescentes, y empecé a trabajar en el Juan Ramón Jiménez. Allí conocí a uno de los dueños, Manuel Vinent, un catalán fantástico que debería figurar en los anales de la pedagogía en Colombia. Vinent, Jan Gross, que murió hace poquito, y Carlo Federici fueron tres importaciones que revolucionaron la pedagogía en Colombia. Manuel era la praxis, bueno, Jan Gross también, pero Manuel era un tipo que venía de haber vivido en las escuelas de la República catalana. Creo que su formación era de técnico o tecnólogo químico, lo que yo conozco de su historia es que él vino a Colombia por la guerra civil, por muchas de estas circunstancias. Vino como institutor federal de un chico que tenía muchas dificultades y su familia necesitaba de un maestro individual para él, pero se vinculó a la Universidad Nacional como profesor de matemáticas. En la Nacional, se asoció con una señora de Cali y fundaron el Juan Ramón Jiménez; yo aterricé ahí cuando no se había graduado ni la primera promoción de estudiantes. Allí descubrí qué era la pedagogía activa y qué era romper todos los esquemas de los horarios, los esquemas de los cursos y los esquemas del currículo rígido; unas primeras lecciones muy fuertes, pues yo en ese momento tenía 24 años.

En algún momento, esto se salió un poco de las manos también, Manuel se ofuscó mucho y entró en desacuerdo con los profesores; entonces, me llamaron un día y me propusieron ser el director del colegio, yo tenía 25 años y dije que bueno. Uno a los 25 años es totalmente irresponsable, de todas maneras, tanto él como ella estaban ahí, estaban detrás, apoyando, no era que me soltaran un colegio a mí solo. En términos de hoy, era como el coordinador académico general del colegio, pero no solo eso. Ellos sabían mucho de pedagogía, pero de administración cero, y yo ya estaba haciendo la Maestría en Economía de la Universidad de los Andes, y tenía cierto sentido común, no era que supiera. Entonces, decidí asumir la administración del colegio y ahí hice de verdad una carrera, estuve siete años trabajando con ellos. Desde que comencé, trabajé con

los niños de primaria, trabajé con los niños de secundaria y trabajé como ocho días con los niños de preescolar; debo decir que no fue largo, pero sí suficiente, porque era todo un ejercicio. Ahí se trabajaba en equipo una cosa extraordinaria, de manera que una vez por semana nos reuníamos. Las maestras de primaria planteaban sus problemas de lo que los niños decían, los de bachillerato daban ideas, fue una experiencia muy linda y yo empecé a sistematizar cosas.

El reto más grande que tuve ahí, en algún momento, fue que renunció el profesor de Sociales. Yo enseñaba Filosofía en décimo y once —en esa época se llamaban quinto y sexto bachillerato—, que era lo que había estudiado; cuando se fue el profesor de Sociales de los primeros grados, empecé a enseñar Historia en sexto grado. Eso fue terrible, pues yo no sabía historia, siempre supe odiar la historia y de un momento a otro tenía, que enseñar algo que no sabía. Descubrí, con el tiempo, que esa había sido una gran ventaja, porque al no saber, tuve que inventarme fórmulas para ver qué sabían los niños. Empecé a generar maneras de organizar lo que los niños sabían y eso me dio una perspectiva totalmente distinta; se construyó una dinámica muy linda, de la cual salió un libro. Fue, tal vez, el primer libro de pedagogía que escribí y que se llama *Pedagogía de las ciencias sociales*. Discutiéndolo con Carlo Federici, él me decía: “Fíjate que este fue exactamente el tema al que no le quiso entrar Piaget”.

Luego trabajé con Federici, por esa época se inició el tema del desarrollo de la dirección de currículo y medios del Ministerio de Educación. Hubo una reforma allí, un gran plan curricular que coordinó Carlos Vasco y en el que estaba también Federici; yo entré con otra persona al área de sociales. Mientras tanto, seguía dando clases en los colegios. Yo reivindico mucho que quienes forman a los maestros deben estar en los colegios. A estos teóricos que saben todo acerca de casi nada yo no les creo, porque solo conocen a los niños de Piaget, que no se pellizcan, que no se chuzan con el compás y que no se hacen *bullying*. Entonces, para mí era muy importante trabajar con el Ministerio sin abandonar en ningún momento el salón de clase.

Fue, tal vez, el primer libro de pedagogía que escribí y que se llama *Pedagogía de las ciencias sociales*. Discutiéndolo con Carlo Federici, él me decía: “Fíjate que este fue exactamente el tema al que no le quiso entrar Piaget”.

Allí nos hicimos muy amigos con Federici, fue una amistad que duró casi hasta tres meses antes de su muerte y le hice una entrevista muy linda para el periódico *El Tiempo*. El tema es que allá, en el Juan Ramón, empecé a conocer paralelamente al Ministerio por dentro ya entender qué era toda esta cosa del currículo. En esa época, se hablaba mucho de todo lo de la educación programada, una cosa muy positivista; cuando llegaron Federici y Vasco, empezaron a romper un poco esos esquemas, a dar ideas nuevas.

Yo tenía la experiencia vital de un colegio que era más bien cercano al anarquismo, pero donde los chicos eran maravillosos; ahí había música, había arte y había discusión política, era realmente muy fascinante ver que los niños podían dar muchas cosas e ir fortaleciéndose. Ahí pasó una cosa muy interesante y es que, a raíz de que me nombraron coordinador académico, en el momento que se dijo que yo era el nuevo rector la mayoría de profesores, sobre todo de bachillerato, renunció en señal de protesta. Así pues, la llegada mía generó entre los profesores —no entre los padres de familia, que, además, no me conocían, pues yo era un profesor por horas— una renuncia colectiva, una protesta contra Manuel, que era un poco arbitrario también. Entonces, tuve que salir a buscar profesores. A mí ellos me notificaron esta novedad el 20 de diciembre y el 23 ya no había profesores, yo tenía 25 años y no sabía dónde buscar.

Recuerdo que me encontré con una chica que había sido alumna mía en el Anglo Colombiano en los Andes, en un curso de Matemáticas, y le dije. Había un compañero mío de la época de colegio, un tipo muy interesante, muy de izquierda, que había trabajado en el origen del Teatro La Mama y después se había ido a Popayán, y estudiaba Derecho en el Externado, que era Jaime Carrasquilla; éramos muy amigos y le dije. Después, estaba Carlos Vicente de Roux, que un día apareció y me dijo: “Oiga Cajiao, acabo de terminar la carrera y no tengo nada que hacer”, “pues venga a enseñar Historia en el colegio”, le respondí. Luego, una señora extraordinaria, una antigua amiga de Manuel, que había estudiado teatro en Alemania, una titiritera fantástica, ahí fue cuando conocimos a Julia Rodríguez. Bueno, en fin, así fueron llegando. Yo me había casado, mi mujer es psicóloga y también le gustaba todo lo que era educación. La mujer de Jaime, María Lourdes, también era amiga de nosotros; entonces, todos terminamos vinculados al Juan Ramón.

En cierto punto, yo me retiré del Juan Ramón, porque yo hacía todo, me pagaban nada y ya tenía una niña que tocaba mantener. Entonces, sucedió una cosa muy simpática, muy divertida, y es que en esa época en el país Planeación Nacional todavía daba auxilios eventualmente. Acababa de llegar a Planeación Nacional, como secretario general, un compañero de colegio con el que fuimos amigos del alma en toda nuestra época escolar, que es Néstor Osorio. Yo llamé a Néstor, le pedí una cita, me fui allá a ver si me daba plata para el Juan Ramón y me dijo: “¿Por qué no se viene a trabajar a Planeación? Usted tiene una Maestría en Economía y el director de Planeación fue su profesor”. A mí me enseñaron economía todos los ministros de Hacienda de este país, pero eso no significa que haya aprendido, aunque puedo decir que tuve profesores muy destacados.

Entonces, él me presentó como candidato y me fui a una división de Planeación, que era la Unidad de Desarrollo Social. Empecé a trabajar en educación indirectamente: yo no era el director de la División de Educación, pero con el director de Educación todos los días empezábamos a tener discusiones que nos llevaban a debates muy interesantes. Él tenía la visión economicista propia de planeación y yo siempre le metía el lado pedagógico al asunto; entonces, empezamos a encontrar puntos de acuerdo en Planeación. Ya después, llegó de jefe Cecilia López y ella cada vez me mandaba a más reuniones con Bienestar Familiar. Entonces, yo era el que interactuaba sobre primera infancia con el Distrito.

En Planeación empecé a meterme en la política pública de primera infancia, pero, paralelamente, a mí me empezó a dar una nostalgia terrible de pedagogía. Entonces, nos empezamos a juntar con Jaime y con todos estos que estaban aburridos en el Juan Ramón, y dijimos: “Pues hagamos un colegio nosotros”, y de ahí sale la Unidad Pedagógica, pero quien realmente los convocó fui yo. Eso después evolucionó, sigue evolucionando, pero la Unidad Pedagógica fue un proyecto muy interesante. El paso por Planeación Nacional fue muy importante e interesante, porque ahí había una visión global. Fue en esa época en la que estuve en Planeación cuando hicimos el primer estudio en el país sobre adolescentes. Esa era una obsesión mía desde esas primeras cosas que hice en Belencito, el tema de los jóvenes a mí me rondaba.

Ahí hubo una coyuntura interesantísima y fue que el Distrito había hecho todo el trazado de la Avenida de los Cerros, que quedó reducida a lo que hoy

es la Circunvalar. En ese trayecto, habían construido tres moles enormes, una que es el Centro Comunal de Servitá, que se llama Simón Bolívar y el Hospital Simón Bolívar. Luego, en el centro, estaban el Centro de la Victoria y un centro comunal, que era el Centro de Lourdes. Eran unas megaestructuras de 25 000 metros cuadrados, con piscinas olímpicas. Originalmente, las habían pensado para que funcionaran ahí las alcaldías locales, de manera que, dado el estudio que se había hecho, había espacio para la Alcaldía, para la cárcel, para las juntas de acción comunal y para unas zonas de recreación. Un día, Cecilia López me dijo: “Vamos, la Alcaldía está pidiendo que Planeación le ayude a hacer un estudio de utilización de esas infraestructuras”, porque se hicieron las infraestructuras y no se hizo la vía, pues por todos los enredos políticos y del Concejo.

Entonces, fuimos a visitar eso con una compañera e inmediatamente dijimos: “Estos tienen que ser centros juveniles comunitarios”. Hicimos todo el levantamiento de cobertura, no había cobertura de educación, no había cobertura de secundaria, no había nada. Si se repasan los datos de esa época, estamos hablando del año 1973 o 1974, los datos son terribles; la cobertura en educación media no superaba el 27 %, y en secundaria estaba por el orden del 50 %. Eso era una bomba a punto de estallar, en todas esas zonas de las canteras de Usaquén para arriba había muchachitos de toda parte, no había escuela, no había nada. La propuesta caló y nos llevaron al Palacio de San Carlos a presentársela al señor alcalde. Era un señor bravísimo que nos caía muy regular, porque nosotros éramos jóvenes de planeación izquierdistas y este era nada menos que Hernando Durán Dussán, que tenía una fama de ser el duro del paseo de todo eso.

Nosotros nos fuimos allá con papelógrafo —uno con su fajo de papelógrafos...— a explicar cómo debía ser eso, que ahí no debía haber cárceles o salas de ve-lación, que estos debían ser lugares de alegría con centros de cultura, con un colegio y con un jardín infantil. Estaban el director del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), el del Departamento Administrativo del Deporte, la Recreación, la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre (Coldeportes), la Secretaría de Educación y la de Salud; eso lo presidía doña Nydia Quintero. Se fascinaron con la propuesta y nos la aceptaron tres o cuatro meses después, tras regañarnos porque los presupuestos no estaban ajustados y porque no habíamos incluido los servicios públicos. Cuento todos estos detalles, porque aprender de educación en el terreno es muy distinto de aprender educación en los

libros. Una cosa es leerse un tratado sobre lo que dicen en Harvard y otra cosa es ir al terreno y decir: “Es que yo no metí aquí la cuota de los servicios públicos”. Nunca calculamos cuánto valía calentar el agua de una piscina: yo ya había hecho los equipos de competencia olímpica, pero no teníamos cómo calentar el agua, no sabíamos cuánto valía el agua de una piscina. Eso es aterrizar, eso no se aprende en ningún libro, en ningún posgrado, ni en Harvard, ni en los Andes, ni en la Javeriana ni en ninguna parte; eso lo aprende uno trabajando.

Bueno, se concibió esa cosa y un día el alcalde me mandó a Planeación Nacional a un personaje muy curioso, que habían nombrado coordinador de los Centros Juveniles Comunitarios. Este era el manzanillo politiquero más bestia que yo he visto en la vida, después fue congresista y lo destituyeron por manejos de auxilios y cosas de esas. Entonces, pues ya uno dice: “Yo ya no tengo nada que ver ahí, yo ya hice mi trabajo y este señor es totalmente impermeable”. Recuerdo que me fui de vacaciones y yo estaba muy aburrido, en una crisis existencial profunda, pues extrañaba terriblemente mi trabajo pedagógico.

Cuando regresé, me dijo la secretaria: “Doctor, lo andan llamando de la Alcaldía, el alcalde necesita que usted llame apenas vuelva”; me fui un poco nervioso, porque pensé: “Este señor me va a regañar otra vez, me va a volver a insultar”. Y lo que el señor hizo fue ofrecerme la dirección de Bienestar Social del Distrito, yo tendría en ese momento 29 o 30 años y dije que sí. La directora de Bienestar Social que estaba en la época en que se hicieron todos los estudios era María Victoria de Lemus. Estaba casada con Carlos Lemus y era una señora buena, amable y cordial, pero no tenía ninguna preparación administrativa ni de gestión. Yo le ayudé, era amigo de ella; después ella renunció y encargaron a la secretaria de Educación de esa época, Pilar Santamaría, a quien yo había conocido en el Ministerio. Pilar empezó a llamarme y a pedirme cosas, yo supongo fue ella quien me recomendó.

El caso es que el señor me contrató para ese puesto y se portó muy bien conmigo, me dejó hacer todo lo que se me ocurría. Eso fue una bacanal pedagógica increíble, porque había cosas muy lindas, como unos niños que yo los llamaba “los hijos del Distrito”, pues Bienestar Social tenía unos Centros Juveniles a donde iban a parar los niños abandonados. En Bogotá había una cantidad enorme, yo creo unos 500 repartidos en estos centros; ahí la ciudad se hacía a cargo de estos niñitos que un día habían quedado abandonados. Había una

gente que los cuidaba, eran como unos internados, pero a esos niños había que darles ubicación. Entonces, los mandábamos a los colegios distritales, pero muchos de esos peladitos, que habían vivido en la calle, no se adaptaban al mundo escolar, pues tenían sobre edad (11-12 años) y no sabían ni leer ni escribir. Entonces, me puse de acuerdo con la secretaria de Educación y le dije: “Deme un colegio, deme diez maestros y hacemos una cosa bien interesante”. Yo por esa época me había leído algunas cosas, conseguí un psicólogo y un psiquiatra, gente de la Unidad Pedagógica, y dijimos: “Vamos a preparar a esta gente”.

Nos dieron un colegio en la 63, arriba del Campín, que se llamaba Agustín Nieto Caballero, nos entregaron esa infraestructura. Hicimos un concurso para escoger a los maestros que quisieran meterse en una experiencia pedagógica distinta, con una teoría muy simple: “Si estos niños son inteligentes y uno le cree a Piaget, podrán hacer toda su primaria en seis meses o un año máximo”. Entonces, invitamos a los maestros a hacer eso, los convocamos y aparecieron 10 o 12 maestras increíbles. Empezamos a hacer entrenamiento en 15 días, unos talleres intensivos de pedagogía activa, de Piaget, y arrancó la experiencia.

Al principio fue muy difícil, los niños se escapaban, pero poco a poco las maestras fueron encontrando que había que hacer lo que los niños quisieran, y que a partir de eso fueran aprendiendo poco a poco. En una escapada, uno de esos niños se bajó al Campín y vio que ahí estaba acampando un circo, volvió al colegio y les contó a los otros que había un circo. Entonces, se formó una algarabía y la rectora muy hábil, muy inteligente, dijo: “Vamos al circo. Yo voy a ir primero a pedir permiso y luego vamos todos”. Trasladó la escuela durante un mes al circo y eso fue bellissimo, porque un año después todos esos niños tenían las competencias de quinto de primaria. Esta experiencia fue después muy conocida internacionalmente.

Yo estaba bien involucrado en todo el tema de preescolar, esa fue la época en que me metí a fondo, porque Bienestar Social del Distrito manejaba el programa más avanzado que había en Colombia de educación inicial. Incluía sala cunas para hijos de prostitutas, nosotros teníamos salacunas nocturnas en zonas rojas y esto funcionaba. Allí estaban unas monjas increíbles, que trabajaban con prostitutas jóvenes de toda esa zona del Voto Nacional. Una noche, me llamaron para que fuera a sacar a las monjas, porque los policías se las habían llevado con las muchachas en una redada. Entonces, para mí toda esta cosa era

de educación popular también. Estaba muy feliz, porque todo esto era tan emocionante... todavía me emociono y ya han pasado 40 años.

En el curso de una entrevista en la que yo iba a pedir vacaciones, porque tenía organizado ir a Europa por primera vez en mi vida, el alcalde se me adelantó y me dijo: “Es que yo le quiero pedir un favor muy importante y es que acepte quedarse al frente de la Universidad Distrital, porque el rector se va de vacaciones y yo quiero que usted sea la persona encargada”. Aclarando que la Distrital llevaba dos años cerrada, que no tenía infraestructura y que todos los días había paros y huelgas, aun estando cerrada. No podía decir que no y le respondí: “Pero alcalde, yo soy el menos indicado”. Es decir, uno a los 31 años no está listo para ser rector de una universidad pública y menos de esa, y me dijo: “Nosotros aquí le ayudamos, le colaboramos, estamos revisando los estatutos de la universidad para reabrirla en el menor tiempo posible”.

Bueno, pues asumí y cuando pasaron 25 días, pedí una cita. A todas estas, yo creo que desarrollé una úlcera gástrica, porque los líos eran de un tamaño... la confrontación y la polarización era espantosas. Le dije al alcalde: “Vengo a entregarle, porque ya el Dr. Daniel Ceballos Nieto —que era el rector— debe estar regresando de sus vacaciones”, y me dice: “Que vergüenza, yo no había tenido tiempo de hablar con usted, se me pasó, pero le escribí una carta al Dr. Ceballos diciéndole que se quedara en Alemania”. Entonces, yo seguía y, al mismo tiempo, era el director de Bienestar. La universidad fue muy complicada; fui como haciendo política y buscando puntos de encuentro con la gente más radical de izquierda, que, además, tenía una confrontación terrible con el alcalde, porque, de una manera absolutamente autoritaria y vertical, había cerrado la universidad y había dicho: “No se vuelve a abrir hasta que no haya nuevos estatutos y hasta que no haya orden administrativo” y 50 condiciones más. Bueno, pasó el segundo mes y me llamó un día el Dr. Ceballos a contarme que ya había regresado y que me tenía un regalo. Yo llamé al alcalde y le dije: “El Dr. Ceballos dice que ya llegó, que el lunes va a sentarse en su pupitre”, y dijo: “No, espérese yo llamo a Ceballos, porque usted se tiene que quedar ahí”. Estuve durante seis meses encargado de ambas instituciones y, finalmente, después de los seis meses, me nombraron en propiedad en la Universidad Distrital; así, entré en la educación superior con 31 años.

Yo había sido muy necio, para ponerlo en términos escolares. En la Javeriana, siendo jesuita, había estado en todos estos grupos de izquierda y el padre Borrero, que era en esa época el rector de la Javeriana, claramente no me tenía ninguna simpatía. En diversos momentos posteriores a mi salida de la Javeriana, siempre fue muy displicente, digamos, mal educado, no nos simpatizábamos. Resulta que, cuando entré a la Distrital, se realizó el primer Consejo Nacional de Rectores de la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun), de la cual el padre Borrero era director ejecutivo. Para mí el encuentro con Borrero era muy complicado, pero, como anécdota, yo llegué y me recibió con simpatía y amabilidad. En ese momento estaba entrando el rector de la Nacional y Borrero dijo: “Venga yo le presento a Pacho Cajiao. Pacho es el rector de la Universidad Distrital, fue estudiante de la Javeriana y es el rector más joven que ha tenido la universidad pública en Colombia”, yo me quedé muy aterrado. Cuando se retiró este señor, me dice Borrero: “Pachito, es que mi Dios no castiga ni con palo ni con rejo”, entonces, a partir de ahí, eso se volvió una amistad muy interesante y bonita.

El paso por la Distrital fue muy positivo, fue en esa época que se hizo el edificio en La Macarena, eso se hizo mientras yo estaba. La comunidad universitaria estaba muy contenta, se reconstituyó, se generó mucho optimismo y se empezó a vivir de manera muy tranquila; fue, de verdad, una universidad por la cual adquirí un afecto y un cariño enormes. Pero se acabó la administración y como en esa época los rectores eran nombrados, no elegidos, el nuevo alcalde un día me mandó notificar que ya habían aceptado mi carta de renuncia y posesionado a mi reemplazo, eso marcó mi salida de la Distrital.

En ese momento, entré a trabajar en otro campo educativo totalmente distinto y también fue una experiencia increíble: fui a trabajar en una organización que apoyaba microempresas. Empecé a trabajar con microempresarios, a hacer asesoría empresarial, dictaba clases en el Externado, en Economía, y dirigí varias tesis. Estuve poco tiempo, porque me llamaron del Sena y me ofrecieron la dirección de planeación. Entonces, me volví economista otra vez y entré a conocer todo el mundo de la formación profesional. En fin, trabajé en el Sena y al poco tiempo me nombraron subdirector general de planeación. Eso tenía que ver con toda la parte internacional del Sena, con todo el desarrollo de las regionales y los mercados de trabajo. Ese fue mi primer y único cargo de carácter nacional. Yo viajaba por todo el país, por todas las ciudades, a encuentros internacionales.

Estando ahí, en el Sena, otra vez me volvió a dar la nostalgia de pedagogía, pero yo trabajaba mucho con los instructores, porque se trataba entender cómo era la pedagogía de los procesos de formación para el trabajo de la mecánica. Yo me metí en todos los centros, en realidad, me iba a los salones; no me gustaba tanto las cosas que tenía que hacer como administrativas o de planeación, pues, además, no sabía de planeación y creo que todavía tampoco se nada.

Un día fui a la Universidad del Valle por una invitación del rector a unos convenios que íbamos a hacer con el Sena. Allá me llegó una llamada muy misteriosa, era una gente de Cerro Matoso que había recibido mi hoja de vida a través de alguien —yo no la había enviado— y quería saber si me interesaba ir a dirigir el colegio de Cerro Matoso en Montelíbano. Yo dije por teléfono que sí, y ¿dónde queda Cerro Matoso?, ni idea; salí a buscar un mapa y dije: “¿Que irán a decir en mi casa?, esto es en la mitad de la selva en Córdoba”. El caso es que el lunes a las 6 a. m. yo ya estaba en el aeropuerto tomando un chárter para ir a Montelíbano a que me entrevistaran. Llegué allá y me fascine por completo; creo que en 20 minutos construí todas las fantasías para hacer allá. Un mes después, yo estaba allá con mi familia y mis hijos, estaba ubicado en Montelíbano.

Para esa misma época, la ministra me había ofrecido dirigir el programa de alfabetización que impulsaba Belisario Betancourt. Yo estaba entre dirigir ese programa o irme de rector de un colegio que tampoco tenía ni su primera promoción de bachilleres, y dije: “Me voy para Monte, no quiero más burocracia”. Estuve casi dos años en Montelíbano, hicimos unas locuras increíbles, allí se fraguaron una cantidad de cosas. Como a los seis meses de estar allá, llamé a la ministra y la invité al colegio; ella fue por cinco días y le mostré lo que estábamos haciendo, Doris me dijo: “Eso es lo que yo quiero que se haga en todo el país”. Allá, en Montelíbano, redactamos un decreto que para mí es

Allá, en Montelíbano, redactamos un decreto que para mí es uno de los más trascendentales que ha tenido el país, porque coincidió, además, con todo el Movimiento Pedagógico de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode), fue el Decreto de Innovaciones Educativas.

uno de los más trascendentales que ha tenido el país, porque coincidió, además, con todo el Movimiento Pedagógico de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode), fue el Decreto de Innovaciones Educativas. Era un decreto que básicamente decía: “Haga lo que quiera con tal de que a los niños les vaya bien e inventen”; esto respondía mucho a una ansiedad de los maestros también, porque había muchas experiencias en el país que siempre estaban frenadas por los supervisores. Entonces, con Doris Eder de Zambrano redactamos prácticamente el decreto allá en el escritorio de Montelíbano, a la luz de lo que había ahí. Ella envió luego un equipo de medios de comunicación del Ministerio para que hiciera un programa de televisión. Grabaron como 20 horas, estuvieron una semana filmando todo el colegio, todas las experiencias. Ya los niños hacían ciencia e investigación social; la idea era un poco no entrar a los salones sino para escampar de la lluvia.

Fue de verdad una experiencia increíble, allá estuvimos con mi esposa, con Jaime Carrasquilla y con Julia Rodríguez. La Unidad Pedagógica era un concepto de “hagamos pedagogía en muchas partes”. Julia Rodríguez estuvo también conmigo cuando estuve en Bienestar Social, era una cosa menos cerrada, menos estereotipada. Bueno, esa fue una experiencia muy valiosa, que mostró que sí se podían hacer innovaciones de gran alcance y con altos resultados académicos. De hecho, en la primera promoción de bachilleres que hubo en el colegio de Montelíbano, dos de los muchachos estuvieron dentro de los primeros 100 bachilleres del país. Esto nunca había ocurrido en Córdoba, eran, digamos, los pilos de ese momento y durante los cuatro años siguientes siempre hubo uno. Hoy son gente que tiene unas posiciones supremamente destacadas, esos muchachos empezaron ir a la Universidad EAFIT¹, a la Universidad Nacional y a distintas partes, y algunos son muy destacados.

Ese fue un capítulo muy interesante lo que pasó allá, fue el preámbulo de otras cosas, hubo muchos aprendizajes. Bueno, cuando estaba allá, también hice muchas cosas mal, es verdad; las innovaciones no pueden hacerse a las patadas, los padres de familia protestaron y el cura del pueblo me proscribió como ateo, eso era una cosa entre religiosa y política. La parte pedagógica con

¹ Antes Escuela de Administración, Finanzas e Instituto Tecnológico.

los niños funcionó muy bien, pero hubo otros muchos detalles que no tanto, de manera que la situación era tensa, todo se polarizó mucho.

La mina de Cerro Matoso estaba en una crisis tremenda, había despidos y el colegio empezó a absorber también una gran cantidad de malestares. Yo estaba en una situación muy delicada, porque tenía que ver para dónde cogía, a pesar de lo bien que iban las cosas. Y pues el espíritu santo se apareció por ahí en algún lado y un día me llamó un periodista de *El Espectador* a felicitarme por mi nombramiento como rector en la Universidad Pedagógica. Yo no tenía idea, tanto que le pregunté que si me posesionaba en el Ministerio o en el periódico, y me respondió: “No doctor, aquí tengo el decreto firmado por el señor presidente”, eso fue cuando Virgilio Barco.

Entonces, me vine y me posesioné como rector de la Pedagógica y allá estuve un tiempo, muy bien también. Ya era otra cosa, allí la discusión era pedagógica y muy seria. Empecé a ver muchos de los problemas que tienen hoy las facultades de Educación, que son facultades donde hay de todos los profesionales, menos maestros. No había ni un maestro en ejercicio en toda la universidad y no solo eso, sino que, en ese momento, en el escalafón de la universidad, tener categoría 14 del escalafón del Magisterio no daba ni para auxiliar. Era como tener un cirujano cardiovascular en la Facultad de Medicina y clasificarlo de auxiliar, porque hay otro que sabe mucho de historia de la cirugía. Entonces, desde la Pedagógica yo tengo casada una polémica muy seria y es que yo creo que el gran fracaso de la educación en Colombia es atribuible, en un altísimo porcentaje, a las facultades de Educación, nada más. 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

Desde la Pedagógica yo tengo casada una polémica muy seria y es que yo creo que el gran fracaso de la educación en Colombia es atribuible, en un altísimo porcentaje, a las facultades de Educación, nada más.

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.

Tuvimos unas relaciones de mucho amor con los estudiantes, yo tuve una muy estrecha con los estudiantes de la Pedagógica. Tan estrecha que no hacían una manifestación si el rector no iba, porque era divertido darle madera al rector, polemizar con él y después salir a almorzar. Yo me la pasaba en el Granahorrar con los estudiantes, muchos de los cuales siguen siendo buenos amigos y amigas míos hoy día.

Estando en la Pedagógica, lamentablemente, se dio una circunstancia: fue la época en la que asesinaron a muchos profesores de la Universidad de Antioquia. En esa época empezaron a aparecer panfletos, y yo aparecí en un panfleto de esos; asimismo, hubo amenazas muy feas de anónimos diciendo: “Sus hijos esperan el bus en tal parte”. Yo hablé con el ministro, que era en ese entonces Antonio Yepes, le conté de todo esto. Además, pagaban pésimo; el sueldo de la universidad era tres veces menos de lo que me pagaban en el colegio de Montelíbano y no me alcanzaba ni para pagar la pensión del colegio de mis hijos. Entonces, subsidiar la educación nacional me parecía un poco fuerte y más con estos niveles de estrés y de miedo físico. El ministro me dijo: “Lamentablemente, no tenemos manera de ofrecerte ninguna protección”. Alguno de los decanos que había también estuvo en eso, pero él sí agarró y se fue de refugiado a Francia, y allá trabaja en una universidad desde esa época. Eso fue el paso por la Pedagógica, estuve ahí casi dos años también.

Yo en ese momento dije: “Pues me dedico a hacer consultorías y asesorías” y trabajé un tiempo con el Instituto Ser. Pero en esas me invitaron a Cali, a hacerle una asesoría a la Fundación Carvajal, en donde estaba de director Rodrigo Guerrero, y como que tuvimos buena química con él, un tipo queridísimo. Yo había empezado a publicar unos folletos de escuela de padres que hacíamos con la Unidad Pedagógica y me fui con mis folletos a ofrecerlos allá. Rodrigo me dijo: “Vaya y ofrézcale eso a la Fundación para la Educación y el Desarrollo Social”, y me mandó a hablar con el director social, Alex Cobo. Él miró la cosa y me empezó a hablar de otro tema, empezó a hablar de una revista que iban a sacar, que era *La Alegría de Enseñar*. Yo no entendía y al final de la entrevista me preguntó: “¿Por qué no se viene a dirigir la división de educación y la revista?”,

yo le dije que no sabía, que lo iba a pensar. Tenía muchas dudas, mis hijos ya no estaban en un momento para hacer otro traslado de ciudad, lo de Montelíbano había sido un poco traumático en ese sentido. Y sucedió una cosa, de esas terribles que le pasan a uno: se me entraron los ladrones a la casa y se llevaron todo, y en ese momento estábamos sin trabajo mi mujer y yo. Entonces, decidí irme para Cali; llamé y me dijeron: “Empieza en marzo”, me fui para Cali por un año y me quedé diez.

En la Fundación para la Educación y el Desarrollo Social (FES) había otra perspectiva, ahí empezó todo el trabajo con maestros. El trabajo que empezamos a desarrollar inicialmente con Rodrigo Parra Sandoval era enseñar a investigar a los maestros, a investigar su realidad. Eso fue en el año 1990 exactamente; yo estuve en Cali desde 1990 hasta el 2000. En Cali, a raíz de unos trabajos que venía haciendo Rodrigo en la Universidad del Quindío, me llegaron los trabajos de los maestros para evaluarlos. Yo me quedé absolutamente fascinado y dije: “Esto es lo que toca”. Llamé a Rodrigo, porque él había sido mi director de tesis en los Andes, y le dije: “Cuénteme haber usted en qué anda”; Rodrigo estaba en otro cuento, quería publicar un libro y retirarse de todo, y le dije: “Usted está haciendo una cosa buenísima”. Hicimos muchas investigaciones, fue una etapa de investigación, diez años de trabajo.

Hicimos Atlántida, Nautilus y de toda esa investigación, de esos diez años de investigación nace Ondas. En Nautilus, trabajamos con niños y de esa experiencia surge la idea de los niños como investigadores. Con el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) nos sale un proyecto enorme de acompañamiento de las escuelas por todo el país. Son la pedagogía y la movilización social, no es suficiente hacer cosas bonitas en una escuela, es importante crear motivaciones y provocaciones que sean capaces de contagiar entusiasmo en grandes comunidades. Esa fue como la prueba dura, porque movilizamos 6000 escuelas urbanas en siete meses con muy poca inversión. Después de eso, creamos Ondas, que hoy tiene el presupuesto más grande de Colciencias.

No es suficiente hacer cosas bonitas en una escuela, es importante crear motivaciones y provocaciones que sean capaces de contagiar entusiasmo en grandes comunidades.

Ondas lleva 15 años como un programa institucional de Colciencias, eso lo hicimos a partir de la experiencia adquirida en la FES.

Ahí también surgió otra cosa y es que vino a Colombia una misión italiana que traía como propuesta la integración de niños con discapacidad en aulas regulares. Ellos me echaron el cuento y yo les eché el cuento de Montelíbano, de cómo sí se podía trabajar con una niña autista sin que fuera un problema para el colegio, de que tenía que cambiar el colegio y no la niña. Esta gente entró en amores conmigo y me incorporó como asesor pedagógico de la Cooperación Italiana en todos los países en los cuales ellos trabajaban, principalmente en Centroamérica, que estaba en los procesos de paz. En 1991, llegué por primera vez a El Salvador y estuve yendo por cinco años a todo el posconflicto, hablando un poco en toda esta negociación, muy dura, que hubo que hacer entre los maestros que trabajaban en las zonas que ocupaba la guerrilla del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN), los maestros sindicalistas y el Ministerio de Educación. Había conflictos cruzados, los maestros sindicalistas organizados no le reconocían ningún mérito a la gente que durante toda la guerra se hizo cargo de la educación y que quedaba en las escuelas populares. El Ministerio de Educación tampoco quería reconocerlos, pero había creado otras figuras con las comunidades. Entonces, yo trabajé como cinco años allá con el Ministerio, con cuatro ministras, haciendo una labor muy interesante. Eso me permitió ir también a Costa Rica, a Belice, a Guatemala y luego estuve en Roma y en Mozambique. En Mozambique fue una experiencia increíble ir a trabajar con maestros por allá en unas áreas muy alejadas.

Después, regresé, terminé lo de la FES, empecé a hacer consultorías y estuve trabajando en periodismo. Entonces, me invitaron participar en el programa Educación, Compromiso de Todos. Hice un poco de investigación y periodismo en *El Tiempo*, en el área de educación y programas de participación social. En el proyecto Atlántida, que fue un proyecto enorme, trabajamos con más de 10 000 adolescentes en una investigación sobre el adolescente escolar en Colombia. De ese proyecto también salió una revista que se llamó *Camaleón*; era una revista que hacían los chicos en todo el país, pero ya no teníamos cómo sostenerla, pues FES había entrado en un declive financiero, entonces nos fuimos a ver si se la vendíamos a *El Tiempo*. En la discusión, hubo una negociación muy linda entre el director de *El Tiempo*, que en esa época era Rafael Santos, y los chicos.

Fue muy lindo ver sentado al director con ocho periodistas y 12 niños de 16 años negociando la propiedad intelectual de su revista. Al final, llegaron a un acuerdo muy bonito, que fue un programa que tuvo *El Tiempo* por diez o 12 años y se llamó Código de Acceso; se trataba de un programa de formación de periodistas jóvenes en las instalaciones del periódico, como si fueran periodistas de verdad. Fue una experiencia educativa extraordinaria que nadie conoce y que no se ha sistematizado, pero se dio toda una ruptura de paradigmas de lo que es la formación.

Ya los últimos años estuve en la Secretaría de Educación de Bogotá, que eso es un lío tenaz, pero ahí hicimos cosas muy interesantes. Tuve la suerte de trabajar con Abel Rodríguez, que tenía todo el sentido común, el buen trato con los maestros y la visión desde su lado. Yo tuve con él la autonomía total para empezar a meter todos los temas de ciclos, para replantear un currículo y para empezar a pensar un currículo por campos de pensamiento y no por asignaturas.

Esta es la historia de la vida, ya me pensioné, me retiré por edad límite. Al mes, me llamaron a decirme que si quería ser el rector de la Universidad Cafam, que yo no sabía que existía, y dije que sí. Estoy muy feliz, porque esto es otra experiencia bien interesante. Bueno, y he sido asesor de diez ministros, lo suficiente para no querer ser ministro y, además, para ser absolutamente consciente de que nunca me elegirían ministro así quisiera.

María del Pilar Unda*

Formación docente, Movimiento Pedagógico, redes de maestros, Expedición Pedagógica

Cuando me dicen que hable de los últimos 40 años de la educación... son los 40 años en los que yo he estado totalmente dedicada a la Universidad Pedagógica. Trabajé antes en la Universidad Javeriana, en Psicología. Yo soy psicóloga de la Universidad Javeriana y llegó un momento de mi trabajo de psicología inicial en el que dije: “Qué problema es tratar enfermedades, hacer un trabajo de psicología clínica con gente que está viviendo lo que está viviendo, sin alternativas educativas y sociales que le permitan resolver sus cosas de otras maneras”. Y pensé: “A este tipo de problemáticas tenemos que entrarles por el lado de la educación; es más de abrir posibilidades y perspectivas que de tratar los problemas cuando ya se han presentado”. Hablo de niños, niñas y jóvenes de barrios populares.

En la Javeriana, decidí consagrarme al campo de la educación, a la parte de la psicología dedicada a la educación. Me llamaron de la Pedagógica a trabajar en un área que se llamaba Psicología y Pedagogía. Empecé trabajando como catedrática hasta el momento en que abrieron unos concursos y me presenté a la Pedagógica estando feliz en la Javeriana. Tenía que decidir entre dedicarme del todo a la Pedagógica o quedarme en la Javeriana, y dije: “Mi perspectiva es la

* Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, integrante del Equipo de Coordinación de la Expedición Pedagógica y editora de la Revista Nodos y Nudos. Su trabajo se centra en la formación de maestros en ejercicio, en propuestas como la configuración y al fortalecimiento de *Redes Pedagógicas*. Parte del equipo impulsor del Proyecto *Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio* (RED-CEE) y del grupo que formuló y puso en marcha la Expedición Pedagógica Nacional que actualmente realiza los Viajes por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz, desde la escuela. Psicóloga de la Universidad Javeriana, magíster en Investigación Educativa y Diseño Curricular de la UPN, y doctora en Cultura y Educación en América Latina, de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales, Chile.

educación pública, me voy a dedicar a la Pedagógica”. Me costó mucho trabajo resolverlo, pero me pasé a la Universidad Pedagógica. Me dediqué aun con todas las dificultades que uno encuentra en las universidades públicas, que sí son muy particulares en términos de los obstáculos para sacar adelante proyectos, de la cantidad de trámites y de los asuntos que hay que resolver para poder hacerlo en los tiempos en los que uno se propone.

Eso fue en 1987, cuando entré de planta en la Pedagógica, pero yo en 1977, cuando salí de la universidad, me había vinculado al Centro de Investigación de la Pedagógica. Había trabajado en varios proyectos con antropólogos de educación y comunidades, con poblaciones bastante pobres y en condiciones muy adversas, hasta un momento en el cual el director nos sacó del Centro de Investigación, diciendo que el equipo era muy comunista. Cuando tú te enfrentas a situaciones límites de pobreza, de supervivencia, tú dices: aquí tenemos que el problema no es enseñar a leer y a escribir, ni enseñar Matemáticas, ni Ciencias, ni nada de eso; aquí hay otros asuntos de confianza en la vida, de perspectiva, que se requiere trabajar, darles prioridad. Y nos sacaron del Centro de Investigaciones en ese momento.

Después, entré de planta a la universidad por concurso. Aquí, en este tránsito entre la Javeriana y la Pedagógica, hay un momento muy importante, que es el del Movimiento Pedagógico Colombiano. Yo no participé en el Movimiento Pedagógico de los ochenta, a mí me llegaban las noticias y las revistas a la Javeriana, y eso me marcó. Yo no participé en ese movimiento, pero soy su hija. Creo que mi historia de vida en la educación está atravesada por el Movimiento Pedagógico.

Entré a la Universidad Pedagógica y empecé a hacer las prácticas en un programa que se llamaba “Formación de Maestros para Educación Preescolar”. Cada vez que iba en mi trabajo de prácticas con los estudiantes a las escuelas, encontraba por lo menos uno o dos maestros que yo decía: “¿Qué es lo que hacen?, ¿cómo son capaces estos maestros de hacer cosas como las que están haciendo?”. Maestros de enseñanza de las Ciencias, maestros de cualquier área, en cada colegio había maestros sorprendentes, contrastado con los discursos sobre la escuela y sobre la escuela pública. En ese momento, encontrábamos la escuela vacía, la escuela violenta y unas producciones teóricas que solo mostraban sus carencias y limitaciones. Contrastaban demasiado con lo que yo veía en

la vida misma de las escuelas. Eso, con el discurso del Movimiento Pedagógico, fue en realidad muy sorprendente para mí.

Yo llegué a la Facultad de Educación, al departamento que se llama Psicopedagogía. Dentro del programa que hoy se llama Educación Infantil y que en ese momento se llamaba Educación Preescolar. Ese programa, junto con el de Educación Especial y otro de Biología en la Universidad, eran tres programas que en ese momento se denominaban “innovadores”; eran innovadores, porque la práctica pedagógica en distintos escenarios educativos era el eje de la formación. Incluso, José Muñoz, que era antropólogo, coordinaba ese proyecto y había conseguido que los estudiantes se fueran totalmente. Casi no me acuerdo de cuánto, pero un buen porcentaje de la formación estaba centrada en las prácticas y los espacios académicos de la Universidad giraban en torno a las problemáticas y situaciones que los estudiantes vivían en sus prácticas.

Entonces, no era la clase de Pilar o la clase de muchos profesores, sino equipos de maestros conversando sobre lo que se presentaba en las prácticas y profundizando en lecturas conceptuales y teóricas relacionadas con ese tipo de baches; eso era lo que se hacía en esos espacios académicos. Era muy interesante y eso revolucionó mucho la formación en la universidad. A José lo terminaron sacando. Era un líder impresionante, los estudiantes estaban comprometidos, apasionados, metidos en la lectura, escribiendo; eso generó, pues, un ambiente como muy problemático en la universidad. José salió, pero quedaron estudiantes con todas esas inquietudes. En realidad, lo innovador de esos tres programas era que desestructuraban totalmente la formación; no eran las Ciencias de la Educación, como antes la antropología, la sociología o la psicología, sino las problemáticas de los escenarios en los cuales se movían los estudiantes para sus prácticas los que generaban las preguntas, los problemas y las discusiones en ese programa.

El grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia se estaba gestando. Yo creo que no tenía mucha presencia en estos programas de la Facultad de Educación, entre otras cosas, porque el Centro de Investigaciones no estaba integrado a la universidad. El Centro de Investigaciones funcionaba por fuera de la universidad y los profesores, los académicos que trabajaban allá, no se vinculaban a los programas de formación, sino que estaban dedicados a su trabajo investigativo. La Pedagógica era una universidad centrada por completo en la

formación; la investigación estaba en otro escenario y los investigadores no hacían parte de los programas de formación de maestros, sino que se dedicaban solo a su producción investigativa.

Ya no me dedico totalmente a un programa, estoy más en la Maestría en Educación, pero nunca he dejado la formación inicial, porque mi percepción, mi vivencia, es que los estudiantes que entran a los programas de pregrado de-

Mi percepción, mi vivencia, es que los estudiantes que entran a los programas de pregrado desean ser otros maestros, sueñan con otra sociedad, quieren ser maestros que transformen la sociedad y tienen un entusiasmo y una pasión que no encuentro en posgrado.

sean ser otros maestros, sueñan con otra sociedad, quieren ser maestros que transformen la sociedad y tienen un entusiasmo y una pasión que no encuentro en posgrado. Aunque no se puede generalizar, porque en posgrado tú también encuentras estudiantes con esas características. Pero los posgrados, a mi modo de ver, son unas instancias en las cuales la gente busca es un mejoramiento salarial o un ascenso, pero esa pasión por la pedagogía, por ser maestro, no la veo igual en posgrado, por lo menos en el cual yo me muevo. Entonces, aun ahora que me dedico más a posgrado, sigo manteniendo un trabajo en pregrado y realmente me apasiona, y siento que para mis estudiantes es muy importante el trabajo que hago con ellos en pregrado.

Yo internamente en la Pedagógica veía la discusión sobre la pedagogía, sobre las Ciencias de la Educación y la pregunta por la formación de maestros, que siempre va a estar ahí; pero yo no veía una participación en el escenario público, en la definición de políticas y en el debate sobre políticas educativas, no fue mi experiencia. Mi experiencia fueron muchos enfrentamientos fuertes en relación con la formación de maestros en la universidad, pero la presencia en el debate público, en esos momentos, no lo veía; en perspectiva, hoy sabemos el papel que jugó el grupo de la práctica pedagógica en el Movimiento Pedagógico, y eso me parece muy importante.

Precisamente, una de las cosas que hoy me estoy replanteando con fuerza sobre el Movimiento Pedagógico es el lugar de los maestros en él. Cuando tú

ves las narrativas sobre el Movimiento Pedagógico, siempre se hace énfasis en dos temas. El primero es el sindicato, por su capacidad de liderazgo, que es indudable. Ese fue otro sindicato que, desafortunadamente, no es el que tenemos hoy; fue un sindicato que se atrevió a replantear su lugar social, más allá de las reivindicaciones gremiales. Que un sindicato entrara a debatir el tema de la cultura, de la pedagogía y del saber propio de los maestros pues era una ruptura con los modos de pensar el sindicato, incluso hoy. El segundo son los grupos de investigación de las universidades: el Grupo Federici y el grupo Historia de Práctica Pedagógica en Colombia, que agrupaba diferentes universidades, entre otros. Pero los maestros apenas aparecen dibujados. 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.

Justo en este momento acabo de entregar una tesis de un estudiante en la que tratamos de indagar con maestros cómo fue su participación en el Movimiento Pedagógico. Aparecen los grupos de maestros que venían trabajando juntos y hablan de Leonor Zubieta y de otras personas con quienes discutían sobre sus preocupaciones por la escuela; querían transformar la escuela y hacían cosas para transformarla, pero no encontraban la manera de hacerlo. Hemos entrevistado a algunos de estos maestros con narrativas sobre sus historias de vida; aparecen estos maestros, hacemos un seminario y decimos: “Vamos a plantearle al sindicato que no puede seguir centrado en el tema de nuestras reivindicaciones, porque nuestras preocupaciones son sobre el lugar de nuestra escuela en la sociedad”. Nos reunimos para conversar sobre las prácticas y la necesidad un sindicato distinto, y ellos plantearon que llevaron al sindicato la necesidad del Movimiento Pedagógico.

Hay un momento en el que empezamos a plantearnos proyectos que no son solo sobre la formación de maestros en los programas de Licenciatura, sino relacionados con el tema de la formación de maestros en ejercicio. En 1995, tres maestros de facultades diferentes, Alberto Martínez, de Humanidades, Clara Chaparro de Ciencia y Tecnología y yo, de Educación, dijimos: “Pensemos en una propuesta de formación de maestros que rompa con la idea de capacitación”. Cuando la universidad se dedica a hacer capacitación de maestros, el solo nombre indica como que los maestros son incapaces y que alguien tiene

que llegar y volverlos capaces; como que se están desconociendo sus saberes y prácticas. Duramos un buen tiempo pesando y dijimos: “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, propusimos conformar redes pedagógicas. Duramos un buen tiempo sustentando y organizando, hicimos algunas publicaciones sobre eso y nos fuimos a proponerles a regiones, universidades, sindicatos y maestros que conocíamos: ¿por qué no empezamos a conformar redes de maestros?

Mi experiencia fue que, cuando llegábamos a distintas regiones, los maestros nos decían: “Está buenísima la propuesta, pero, ¿ustedes sí conocen la red que nosotros tenemos en el Eje Cafetero?” O íbamos al Valle del Cauca y la gente se entusiasmaba con nuestro discurso, pero nos decía: “¿Ustedes conocen la red que tenemos de maestros innovadores?”. Y en Bogotá, en distintas partes, la gente también se entusiasmaba con la propuesta, pero lo que veíamos es que nosotros, como universidad, desconocíamos lo que estaban haciendo ya los maestros. Según mi lectura, el Movimiento Pedagógico surge después de que el sindicato, de alguna manera, se retira. Yo no creo que el Movimiento Pedagógico se haya acabado porque el sindicato dejara de participar en él; cuando, después del congreso de 1987, el sindicato deja de impulsar al movimiento como lo venía haciendo, 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 hicimos, entonces, fue empezar a generar encuentros entre esas redes. Uno de los últimos encuentros que hicimos se llamó “Enredes 87”. Ya veníamos desde de 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.

Yo estaba en ese momento trabajando en el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) e hicimos un encuentro en el Eje Cafetero al que fueron 480 maestros de muchas las regiones del país. A Antanas Mockus se le ocurre fundar el IDEP. Yo no estuve en la fundación del IDEP a principios de los noventa, cuando Antanas era alcalde. En 1995, comenzamos en la universidad el trabajo de redes. Veníamos desde la universidad trabajando

con redes con las regiones, haciendo una cantidad de procesos escriturales con maestros e intercambios. Después, en 1997, me voy a trabajar con el IDEP, con Alejandro Álvarez, que estaba de director; también estaba Olga Lucía Zuluaga. Mientras estaba allá, hicimos Enredos 97 con todas las redes que habíamos identificado. En el IDEP yo me quedé solo hasta 1999; me salí porque nosotros en la Pedagógica iniciamos unos encuentros iberoamericanos de redes y colectivos de maestros.

Hice un intercambio en México. La Universidad Pedagógica de México supo de la revista *Nodos y Nudos*, que recogía el trabajo de las redes, y dijo: “Nosotros también estábamos tratando de hacer redes”. Ellos las llamaban “colectivos”, colectivos de transformación de la escuela desde los maestros. Me invitaron a uno de esos eventos, llevé una ponencia y después empecé a trabajar con los maestros de México. Tuvimos un encuentro iberoamericano, porque los españoles, Rafael Porlán y otros, estaban también armando redes en su país. Nos juntamos y organizamos el primer Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela.

Con las redes empezamos a intercambiar cómo y cuáles son sus experiencias, y por qué se están pensando como redes y no de otra manera. Llevamos unas discusiones teóricas nuestras sobre las redes y las redes en la formación de maestros. Eso es un antecedente de la Expedición Pedagógica. Como dije, en 1997 hicimos el Enredos 97 con Nicolás Buenaventura; fue absolutamente apasionante, hacíamos todo un juego, un encuentro de verdad muy apasionante, todo el mundo estaba puesto ahí. En la revista *Nodos y Nudos* encuentras una reseña de Enredos 97. Lo que más maravillaba de esos encuentros era esa riqueza que adquiría un maestro al escuchar al otro, al saber del otro. Los maestros estaban acostumbrados a oír a otros intelectuales que les hablaban del maestro y de la escuela desde otros lados, y que incluso los latigueaban. Los maestros decían: “Nosotros somos tradicionales, repetidores, premodernos”; nos hablaron, incluso, de que los maestros eran premodernos y todos los estudiantes eran posmodernos. Era sorprendente cómo lo veía uno y cómo el maestro, en el encuentro con el otro, se veía a sí mismo ya distinto.

Una anécdota: en un encuentro en el Caribe para empezar un trabajo en red, preguntamos: “¿Qué estamos trabajando?, ¿qué estamos haciendo en la escuela?, ¿qué nos preguntamos sobre esas prácticas?”. De pronto, me encuentro

a una maestra llorando a lágrima viva y le pregunto: “¿Qué le pasó?, ¿qué sucedió aquí?”, y ella me dice: “No, es que yo pensaba que era la única que luchaba contra las estructuras de la escuela y de todo el sistema, y me sentía agotada, rindiéndome. Me di cuenta de que no hay una maestra en mi grupo que no haya luchado mucho más que yo y que no haya hecho más cosas de las que yo he podido hacer. No estoy sola”. Eso fue extremo por el llanto, pero 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.

Después de esos encuentros entre redes, descubrimos que lo que teníamos en común era que las redes eran pedagógicas. En ese momento había red de ciencias, red de pedagogías constructivistas o red de innovaciones, pero no era muy claro cuál era el eje que nos juntaba. Empezamos a construir la idea de redes pedagógicas y a compartir las distintas experiencias de conformación de redes, algunas con presencia de universidades. La Universidad Nacional también tenía una red, la de José Gregorio; otras eran puras iniciativas de maestros que llegaban, se encontraban con el otro y decían: “Uy, ¡estoy pasando unos trabajos con este proyecto por esto y esto!”, y el otro respondía: “Yo también”. Solo con compartir las dificultades que están atravesando empiezan a hacer que se junten y a armar una red como la de innovación.

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”. Eso fue algo que se derivó de Enredes 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.

El Plan Decenal de Educación que se había hecho antes de 1999 incluyó la Expedición Pedagógica como uno de sus programas, pero ese plan se quedó en la retórica; se habló de hacer varias cosas y se organizaron muchos programas, pero no tenían presupuesto ni quién los hiciera. Nosotros dijimos: “Vamos a poner en marcha la Expedición Pedagógica Nacional” y pues desde 1999 estoy en ese trabajo. Eso ha sido mi vida y a lo que quiero seguir dedicando, en este momento, todo mi esfuerzo y toda mi energía.

Llevamos dos años en los que nos hemos preguntado: nosotros, como Expedición Pedagógica, ¿qué tenemos que decir y qué tenemos que hacer frente al tema de la paz? La paz es una exigencia de la sociedad y este es el único país en donde podemos votar que no a la paz. Necesitamos, desde la educación, tener una palabra frente a la paz, otra palabra que no se polarice entre dos extremos: sí o no. Además, en los primeros viajes de la Expedición encontramos que, a pesar de no ser uno de sus temas, los maestros hacían movilizaciones por la paz; cada vez que iniciaban un viaje, llevaban pancartas por las carreteras de los lugares en donde pensábamos que no se podía hablar de paz. Estábamos en el auge de los paramilitares por todo el país; tanto que, cuando el ministro de Educación inauguró la Expedición Pedagógica en la Biblioteca Luis Ángel Arango, llena de maestros de todo el país, dijo: “Uy, me preocupa mucho que ustedes salgan a viajar por las carreteras del país en las condiciones en las que estamos, temo por sus vidas”; ese fue el discurso.

¿Qué nos proponíamos nosotros? Decíamos: “Sobre la escuela se han dicho muchas cosas, pero los maestros no han hablado sobre ella”. Los discursos sobre la escuela se han hecho desde los grupos de investigación, los medios de comunicación y las políticas. La voz de los maestros sobre su propia vida, su propio papel y las escuelas no aparece en el escenario; o sea, cuando pensamos la escuela, no escuchamos las voces de los maestros. Entonces, si damos

Los discursos sobre la escuela se han hecho desde los grupos de investigación, los medios de comunicación y las políticas. La voz de los maestros sobre su propia vida, su propio papel y las escuelas no aparece en el escenario; o sea, cuando pensamos la escuela, no escuchamos las voces de los maestros.

una mirada a la escuela desde los maestros, vamos a tener otra perspectiva. El tema de la mirada fue muy importante para nosotros; en esto, ¿cómo construir una mirada sobre la escuela desde la escuela y desde los maestros? y ¿cómo construir una mirada que no sea de evaluación y de diagnóstico, sino una mirada desde su riqueza, su potencia y desde la diversidad?

Por toda esta trayectoria, ya teníamos claro que no hay un solo modo de hacer escuela y que cuando hablamos de la escuela como una generalidad, estamos perdiendo de vista la diversidad de prácticas y modos de hacer escuela que existen en este país; ese fue un eje fundamental de la Expedición Pedagógica. Entonces, la tarea era reconocer la riqueza y la diversidad pedagógica existente en Colombia.

Hay un momento más centrado en la movilización física por los territorios, pero no es solo un viaje físico, sino uno al orden del pensamiento. Es decir, no estamos haciendo visitas, recorridos, para vivir una experiencia de salir de la escuela y de conocer otras escuelas, sino que nuestro propósito es construir otro modo de pensar la escuela, de ver la escuela. Entonces, los maestros salieron a los recorridos con herramientas de registro, diarios de campo, videos y fotografías. En todo momento estábamos inventándonos cómo íbamos a hacer la expedición. No había un plan tan definido, no había un modo de hacerla, porque lo primero que nos planteábamos era que 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. Los recursos que conseguimos del Fondo Ministerio de Educación Nacional (MEN) - Icetex para ese proyecto de apoyo a redes fueron entregados como capital semilla. ¿Eso qué quería decir? Que las regiones tenían que poner recursos, no necesariamente dinero, sino en el tiempo de los maestros, lanchas para recorrer las escuelas del Pacífico y buses para recorrer distintos departamentos del Caribe y para llegar a los lugares de encuentro. Por ejemplo, la participación de la Iglesia fue fundamental en ese período, por el momento político que estábamos viviendo; también, porque sus conventos y casas fueron los albergues de los maestros y eso movilizó muchos recursos. En ese momento entendí que la realización de un proyecto no depende tanto de los pesos como del entusiasmo, las ganas y la pasión que tenga la gente para llevar a cabo la propuesta.

Tenemos un primer momento: la preparación y la realización de los viajes iniciales de la Expedición, que hicieron parte del proyecto Fondo MEN – Icetex entre 1999 y el 2000. En el 2000, tuvimos que entregar informes, recursos, etc. En el encuentro de diciembre del 2000, nosotros esperábamos reunir solo a unos pocos delegados de cada una de las rutas o de las regiones, no contábamos con muchos recursos y teníamos preparado todo para hacer un pequeño encuentro donde fuera que pudiéramos recoger los resultados de los viajes de todas las regiones; pero los maestros que habían participado en los viajes decían: “¿Y por qué a mí me excluyen?”. Terminamos reuniéndonos todos los viajeros y quienes estábamos en las coordinaciones y en los equipos operativos, y se hizo un encuentro en distintas fincas del Eje Cafetero. Fue como de 480 personas en ese momento y escribimos un libro a 480 manos, organizado por asuntos. Una belleza de libro. Se llama *Huellas y Registros*, y es el tercer libro de la Expedición Pedagógica. Hasta ahí diría yo que fue una primera fase.

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”. Los maestros siempre han dicho que no sirven para escribir, que la escritura no es su cuento, pero con todo lo que iban viviendo en los viajes, su escritura era impresionante; la gente se soltaba y hacía décimas en una parte, dependiendo sus tradiciones escriturales, escribían coplas y de todo, aunque el énfasis estaba en los relatos. La gente decía: “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”.

Pasamos de ser un proyecto a un movimiento y, en ese momento, empezamos a hablar del Movimiento Expedición Pedagógica. No fue exactamente en ese evento, pero ocurrió con el tiempo. Los maestros seguían reuniéndose. Nosotros nos preocupamos mucho al comienzo, porque teníamos ese imaginario de que somos violentos y decíamos: “¿Cómo va a ser la reunión de 15 maestros para viajar por el país en un bus, recorriendo durante 17 días distintos departamentos? Incluso parte de la formación inicial de los viajeros era en el tema de la convivencia. Resulta que los grupos llegaron felices por la convivencia y queriendo seguir trabajando juntos; construir lo colectivo se convirtió en ese

momento en una cosa muy importante por iniciativa de los maestros. La gente siguió reuniéndose en las regiones, pero ya no con las organizaciones. 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.

Aquí los maestros siguieron trabajando y durante todo este tiempo hemos hecho una producción que, obviamente, no convoca tanto como la movilización. La producción escritural de las formas de hacer escuela se materializa en un libro que esperamos sacar pronto y que se llama *Cartografías pedagógicas de*

Este libro muestra esa relación entre las prácticas de los maestros y los territorios en los cuales las realizan; la encontramos tan impresionante que llegamos al concepto de *geopedagogía*: esa relación entre práctica pedagógica y la población-territorio.

las formas de hacer escuela. Este libro muestra esa relación entre las prácticas de los maestros y los territorios en los cuales las realizan; la encontramos tan impresionante que llegamos al concepto de *geopedagogía*: esa relación entre práctica pedagógica y la población-territorio. Pocas veces escuchábamos hablar de teóricos de la pedagogía, incluso de Freire. Uno podría conectar muchas prácticas con el pensamiento de Freire, pero cuando escuchas las prácticas de los maestros, se tratan más de una invención en una interacción permanente con las circunstancias, poblaciones y condiciones mismas de las poblaciones con las cuales trabajan. Una maestra de Urabá decía: “Mi escuela es totalmente distinta a lo que dicen los que yo oigo hablar de la escuela. Yo trabajo con niños en si-

tuación crítica en Urabá y si me llega un papá, como me pasó el 23 de diciembre pasado, con una niña de la mano y un niño de brazos diciéndome: ‘Por favor recíbame los niños en la escuela, porque acaban de matar a mi mujer’, yo no le puedo decir que es que hoy es 23 de diciembre y que los horarios de la escuela son estos”. Ella, una mujer jovencita, decía: “Mi pregunta pedagógica es: ¿cómo devolverle la sonrisa a un niño? Entonces, mis dedos se vuelven títeres y yo bailo y canto; y no es que yo diga que la lectura, la escritura y la enseñanza no son problemas importantes para mí, pero no son lo prioritario en este momento”.

Esto nunca lo hemos pensado en la universidad, nunca lo podríamos pensar en una universidad que no esté conectada con lo que se vive.

Durante todo este tiempo, hemos tenido otras rutas: la segunda, en donde, además de la producción, se han hecho otros viajes. Hemos hecho unas rutas afrocolombianas, otras de escuelas normales y otras rutas temáticas, como una que recorrió muchos municipios en La Guajira y llamaron “Ruta Intercultural de la Guajira”. En La Guajira, descubrieron que no solo había wayuu. En la Universidad de la Guajira, siempre que celebran el día de la raza pensaban solo en los wayuu, pero aquí descubrieron que también hay afrocolombianos y que hay un palenque parecidísimo a San Basilio, que hay libanesas y que hay otras culturas de las que no tenían conocimiento. Nosotros no conocemos lo que somos. Entonces, ha sido una producción sobre la riqueza y la diversidad de formas de hacer escuela que existe en Colombia. En el Movimiento Pedagógico de los ochenta, se hablaba del maestro como un intelectual; aquí lo hemos visto, lo hemos palpado y lo podemos ver en las producciones.

Por ejemplo, hoy todos los países con los que trabajamos en las redes han iniciado procesos de expedición, lo que pasa es que siempre nos dicen: ¿cómo lo hicieron ustedes?, nosotros no logramos entrar a las escuelas. Ahora, en el VIII Encuentro Iberoamericano que tenemos en julio va a haber una expedición y el papel de los maestros expedicionarios de Colombia es fundamental, porque nosotros les oímos y les leemos, pero a la hora de hacer nuestras propias expediciones, hay algo que nosotros no hacemos. Hay una cosa que es muy propia de Colombia: incluso en los primeros encuentros iberoamericanos, Porlán y Marcos Daniel Arias, que coordinaban las redes de transformación educativa en México, nos decían: “Cuando pasamos por las mesas de trabajo y vemos maestros de distintos países, los colombianos tienen algo distinto y es que cuando se preguntan por su práctica, no se preguntan cómo enseñar una materia en equis clase, sino que se preguntan por la escuela en su conjunto, por el lugar de la escuela en la sociedad, en este territorio”.

Eso es herencia del Movimiento Pedagógico, yo estoy convencida, es su marca. Si se piensa en los impactos, no en la institucionalidad del sistema, no lo logro ver todavía, pero creo que sí se han permeado algunos escenarios. En ese trabajo de redes iberoamericanas, yo estaba desde el primer encuentro, se entusiasmaron otros países que iban como invitados. Ya no somos solo España,

En este momento, con lo de la paz, empezamos a discutir qué hacíamos y eso generó un entusiasmo impresionante. Ya empezamos una Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela.

México y Colombia, a estos tres países se sumaron Argentina, Brasil, Perú y Venezuela; es una cosa grande, va creciendo. Vemos que la Expedición Pedagógica ha sido un escenario muy importante para reflexionar sobre los modos de pensar la escuela, ver el maestro y hacer escuela. En este momento, con lo de la paz, empezamos a discutir qué hacíamos y eso generó un entusiasmo impresionante. Ya empezamos una Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela. Hicimos un encuentro con los equipos regionales, que están gestionando apoyos, aliados y recursos; en

Bogotá, la Secretaría de Educación se metió por completo, no solo aportando recursos, sino personas de una calidad increíble que están acompañando. Lo buscamos en otros momentos y es ahora cuando sale.

Desde formación de maestros y desde el comité también ha habido muchas discusiones sobre cómo se piensa al maestro, entonces se va a reconocer la expedición como tal. Además, porque el subsecretario dijo: “A mí me interesa apoyar las iniciativas que tienen los maestros, entonces, hay mucho interés en apoyar las iniciativas de redes y, en particular, la iniciativa de la expedición”. El 20 de abril de 2017 hicimos un encuentro al que invitamos a la gente. Vamos a conformar una mesa de la Expedición Pedagógica en Bogotá para pensar juntos estas nuevas rutas, que pretenden movilizar, desde la escuela, el tema de la paz, de la memoria sobre el conflicto; porque, generalmente, dicen: “Es que la violencia se vivió en otros lados”. Muchas veces, no se alcanza a ver la dimensión de cómo la violencia nos ha atravesado a todos, a nosotros mismos, a nuestros lenguajes. En el segundo semestre llevamos a cabo los viajes —Cundinamarca solo con dos normales en el Guavio—; ya se hicieron los primeros viajes realizados por las normales, sin plata y sin nada, y se movilizaron todos los municipios del Guavio.

Nosotros pensamos mucho en el inicio de la expedición. Abel hizo mucho énfasis en la importancia de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode); siempre hemos pensado que Fecode debería ser el aliado natural de la Expedición, pero no lo hemos logrado. Ahí estaba Tarsicio Mora,

presidente del sindicato, y aplazamos el inicio de los viajes solo para esperar a que el sindicato tomara la decisión de participar en la expedición; después del mes no pudimos esperar más y no habían podido poner la discusión en el escenario del comité directivo para definir si iban o no. Afortunadamente, el apoyo de los sindicatos regionales ha sido muy importante: en La Guajira, en Córdoba, en Nariño... hay unos sindicatos que tienen un acercamiento muy interesante, pero hay otros que todavía hoy se mantienen en que, mientras el sistema no cambie, no tiene sentido metérsele a otra cosa que no tenga que ver con ello. Entonces eso no lo hemos logrado, pero está cambiando también; nosotros siempre hemos querido contar con el sindicato.

Para finalizar, a quienes se están formando hoy como profesores y profesoras les digo que asuman todo el poder y toda la fuerza que tienen como maestros para construir este país. Yo sí pienso que el papel del maestro es central. Que le apuesten a la construcción en colectivo, que no se dejen aislar por la manera como pensamos la escuela, que es como cada maestro hace sus cosas y responde a unas tareas. Que le traten de apostar a la construcción colectiva dentro de la escuela y entre maestros, y también a esa relación entre las escuelas y las universidades. Y que seamos capaces de construir un tejido potente en relación con lo que soñamos.

Julián de Zubiría*

**Investigación e innovación, Pedagogía Conceptual,
formación integral, sistema educativo, desarrollo integral**

Creo que he sido un poco polémico, y es que algunos de mis debates sí me han acarreado tensión con el Ministerio. El último debate, incluso, me la acarreado con los Andes, porque es sobre un punto donde yo soy totalmente radical y es que pelearé para que Ser Pilo Paga no se vuelva política pública. Esa es una tensión con los Andes, porque para los Andes ha sido —lo digo con todo respeto— una maravilla de programa, pero para mí ha sido la peor idea del último tiempo, desde el punto de vista de política pública. Yo la entendería en el gobierno Donald Trump y la Secretaría va para allá. Yo tuve un debate con el vicerrector de los Andes, durísimo en el sentido de yo invito a marchar en la calle; yo le digo: “Aquí les están metiendo la privatización y ustedes no se dieron cuenta”. Tenemos 98 % de los recursos destinados a los Andes. Y es que yo adoro a los Andes, mis hijos estudiaron allá, pero yo no permito que un peso público se vaya para allá, me parece inaudito. Es el eje del programa de Gina, entonces yo digo: “El eje del programa está mal diseñado”. Y pues es generó una tensión.

Yo, sinceramente, como joven estudiante de colegio generé una reflexión pedagógica. Estudié en dos colegios, dos de las innovaciones más importantes

* Navegante del viaje a un mundo mejor, pedagogo hasta la médula, aprendiz incansable, amante de la música y buen contendiente en las controversias. Su vida: transformar la educación. Autor de 17 libros y más de 100 artículos sobre pedagogía. Asesor de las reformas educativas en Ecuador y República Dominicana. En la actualidad, es director del Instituto Alberto Merani, consultor de las Naciones Unidas en educación para Colombia y asesor de la Secretaría de Educación Distrital y de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional. Columnista de la revista *Semana Educación*, miembro del Consejo Académico del Plan Decenal de Educación 2017-2026 y profesor de maestrías y doctorados en varios países de América Latina. Twitter: @juliandezubiria, blogpedagogiadialogante.com y www.facebook.com/pedagogia-dialogante/

del país: uno, el Gimnasio Moderno, donde dialogué mucho con su vicerrector de pedagogía; y el otro, el Juan Ramón Jiménez, también una segunda gran innovación en la historia. Ahí se gestaron las reflexiones pedagógicas y también me acerqué por una reflexión política. Mi conclusión de adolescencia fue que la única manera de cambiar la sociedad era vía educación; que había que transformar el sistema educativo para, mediante esa transformación, incidir en la cultura. Entonces, yo puedo decir que la reflexión pedagógica viene de cuando yo tenía unos 16 años; a esa edad ya estaba muy vinculado a programas alternativos y los fui generando en la educación popular.

El Merani surge un tiempo después, en el año 1980, cuando decidimos hacer investigaciones en torno a una pregunta: ¿impacta la escuela el pensamiento? Esa fue nuestra gran pregunta y nuestra gran respuesta fue tristísima: no, en absoluto. Entre ir a la escuela y no ir, en general, es preferible no ir; para la creatividad, es mucho mejor no ir a la escuela, para el pensamiento casi no sirve y para la inteligencia práctica, es mejor no hacerlo. Entonces, todas esas investi-

¿Qué podríamos hacer para contribuir? Y aparecen distintas ideas. La idea que domina es la de crear una institución —y lo digo muy intencionalmente— que el Ministerio no pudiera controlar.

gaciones fueron muy tristes para algunos educadores, porque estamos dedicando nuestras vidas a algo que no sirve para nada. Esas son historias que hacemos entre el año 1980 y 1985, fruto de esos estudios y de la gran conclusión de que la educación no desarrolla el pensamiento; nos reunimos un pequeño grupo, somos cinco, y nos hacemos la siguiente pregunta: ¿qué podríamos hacer para contribuir? Y aparecen distintas ideas. La idea que domina es la de crear una institución —y lo digo muy intencionalmente— que el Ministerio no pudiera controlar. Buscamos opciones, una fue —esa era mi propuesta— un

colegio para hijos de obreros, pero no gané yo en los debates, sino la idea de crear una institución para niños con capacidades muy altas. En ese momento creíamos que esa opción tenía una gran ventaja, porque el Ministerio de eso no sabía y la práctica nos diría que teníamos la razón.

Desde el año 1986, cuando creamos la fundación, nosotros sentimos que teníamos toda la libertad —pero toda la libertad es toda la libertad— para crear

materias, sistemas de evaluación y de promoción de grado, áreas curriculares y sistemas de formación, y no acatar el escalafón docente; el currículo fue totalmente innovador. Cuando digo totalmente, es que el 90% del currículo fue gestado en la institución; entonces, se nos ratificó la hipótesis: tuvimos toda la libertad y diseñamos por completo la institución. Ya habíamos trabajado a nivel teórico sobre cómo sería un nuevo modelo pedagógico, entonces, en ese momento, creamos el modelo de la Pedagogía Conceptual y fundamos la institución.

El instituto tenía dos características: por un lado, era educación especial, porque trabajaba con unos niños de unas capacidades muy altas; por el otro, era innovación, porque trabajaba con propósitos, contenidos y sistemas de evaluación diferentes. Un tiempo después, abandonamos los dos puntos de partida; un tiempo largo, pues hicimos 6000 pruebas de capacidad intelectual, seguimos a esos niños durante diez años y la conclusión fue impactante: no existen los niños de capacidad muy superior, no hay niños con talento, lo que hay es niños con mejor mamá. Lo que hay es niños con un medio cultural enriquecido, lo que hay es niños que tuvieron la fortuna de tener buenos maestros, buenos tíos, buena familia, buen nivel de lectura, buen grupo referencial; esos niños avanzan a un ritmo más alto. Es categórico: no existe un niño que tenga genéticamente una capacidad muy superior. La inteligencia, sin duda, —lo puedo decir después de estar 37 años dedicado a la pregunta— tiene muy poco de componente genético: número de neuronas y velocidad de transmisión, pero tiene un altísimo componente cultural. Cada vez me aterro más de lo lejos podría llegar la gran mayoría de niños si cambiáramos el sistema educativo.

Entonces, abandonamos una de las ideas iniciales y desde el año 2000 —estoy hablando de hace rato, hace 18 años—, al Merani pueden entrar todos los niños, independientemente de su capacidad. Es más, ya no hacemos pruebas, hace mucho; al comienzo las hicimos con un criterio de validación, de investigación

Hicimos 6000 pruebas de capacidad intelectual, seguimos a esos niños durante diez años y la conclusión fue impactante: no existen los niños de capacidad muy superior, no hay niños con talento, lo que hay es niños con mejor mamá.

y de seguimiento. Del 2000 al 2004, abandonamos el criterio de la capacidad, pero seguimos aplicando la prueba, ¿eso qué nos permitió? Validar la hipótesis. Así, pudimos contestar a esto: ¿tiene que ver la capacidad intelectual con el rendimiento?, y la conclusión es contundente: No. Hay niños de capacidad alta con rendimiento alto, hay niños de capacidad alta con rendimiento medio y hay niños de capacidad baja con rendimiento alto. O sea, todas las posibilidades; la correlación es cero y lo podemos decir, pues, como mencioné, aplicamos 6000 pruebas, tuvimos niños con el mismo modelo educativo y con capacidades distintas. La conclusión para nosotros es totalmente contundente: no hay correlación entre la capacidad intelectual y el rendimiento. Por lo tanto, el instituto no es un colegio para niños con talento, nos dedicamos a detectar a los niños con talento y la vida nos dio un giro; ahora buscamos el talento de cada uno de los niños. Es un giro paradigmático, una marea alta que levanta todos los barcos, que implicó un cambio y fuertes tensiones al interior del grupo, porque también había algunos más cercanos a las visiones psicométricas, más cercanos a las visiones genetistas. A mí me dio muy duro, me entusiasmó mucho, porque toda mi vida había sido culturalista, pero lo probé en la vida. Eso nos generó dos visiones, dos maneras de trabajar, y el instituto tomó la ruta del abandono de las pruebas de la capacidad intelectual. Ese fue un gran cambio en mi historia personal, y las instituciones reflejan también a las personas que las creamos, cuidamos y las consentimos.

Hubo un segundo gran cambio en nuestra vida: ese modelo pedagógico de partida, la Pedagogía Conceptual. Yo creo que fue una propuesta muy innovadora en los ochenta, escribimos el primer libro. De repente, cuando escribimos el libro, veintipico de años atrás, estaba muy joven, muy atrevido, si uno quiere, muy arriesgado; así creo que debería ser la mayoría de los innovadores. A esa propuesta pedagógica le empezamos a encontrar alguna limitación y algunas grandes fortalezas. Por ejemplo, para repensar el sistema escolar y el currículo fue muy útil haber llegado a la idea de que había que trabajar pensamiento, marchando en contravía del Ministerio. Se nos reían, nos decían: “Están un poco locos si van a crear asignaturas para desarrollar el pensamiento”; yo era profesor de argumentación y me decían: “¿Pero argumentar qué?”. Incluso, gente que hoy valoro mucho, como el profesor Carlos Vasco, se nos reía a nosotros. Y la historia, creo, nos dio la razón, en el sentido de que sí hay que buscar

como finalidad el desarrollo primero del pensamiento. Ahora, voy a decir qué es más amplio, en ese sentido, creo que la propuesta de la Pedagogía Conceptual fue muy útil, muy interesante y la pusimos a prueba.

Tanto para reafirmarnos como para diferenciarnos, ambos, Juan Ramón y Gimnasio Moderno, hacen parte de las corrientes de la escuela activa. Es decir, parten de la idea de que hay que darle al niño más la voz y hay que pensar en sus intereses, en ese sentido de que hay que mirar la educación de una forma más amplia. Yo creo que la tesis de don Agustín según la cual lo importante no es la instrucción sino la formación ubicó el problema de una manera muy clara. Creo que el trabajo por proyectos de Juan Ramón Jiménez nutrió mucho al equipo con el que creamos el Merani. Sin embargo, también nos distanciamos de allí. Las lecturas de Piaget tuvieron un gran peso en toda la parte inicial del Merani; o sea, la idea de la capacidad intelectual y la idea del desarrollo intelectual, en ese sentido, fueron muy importantes. Pero comienzan otras lecturas que hay en varios autores. Merani es un radical, él es quien viene a América Latina y dice: “La escuela hay que reinventarla”. Entonces, Merani va a traer las tesis, básicamente sobre la escuela y los enfoques socioculturales, las experiencias en Francia, y esas tesis cada vez fueron tomando más fuerza en mi vida personal y en el Merani. Con la idea de que la escuela es para el desarrollo viene una ruptura con Piaget: es para el desarrollo integral. Y ahí viene también una ruptura con la Pedagogía Conceptual, pues en esta parte inicial del Merani tiene mucho peso lo cognitivo, empezando por el nombre, “Pedagogía Conceptual”. Es un sesgo muy claro, empezando porque la Pedagogía Conceptual implica énfasis en ciertos aspectos cognitivos; la idea de capacidades intelectuales también tiene una raíz por completo cognitiva. Con la lectura de Merani, nosotros nos metimos a revisar todos los teóricos de la escuela histórico-cultural, quienes nos hicieron replantear algunas de las ideas iniciales de la Pedagogía Conceptual y nos llevaron a una visión más integral del desarrollo humano.

Curiosamente, esa integralidad sí tenía un poco más de raíz en la escuela activa, pero de la escuela activa sí me distancio mucho, porque me parece que comete un error muy grave con la idea de que el desarrollo es espontáneo. Ya sea en la versión de Piaget, que es muy biológica, o en las de María Montessori y Decroly, que son las versiones que llegan a América Latina vía don Agustín Nieto y le dan muy poco peso a los mediadores. Mientras que los enfoques

histórico-culturales sí usan el término del *mediador*, que tiene una enorme connotación. O sea, el desarrollo del niño está en muy buena parte mediado por lo que haga la cultura, lo que haga el maestro o lo que hagan sus padres. Y eso sí es una ruptura con los planteamientos posteriores al constructivismo, nosotros no somos constructivistas, nunca lo fuimos. Nos atraían elementos, sobre todo, epistemológicos de Piaget, pero, a nivel pedagógico, no me parece que Piaget representara una propuesta desarrollada. Su caracterización de las operaciones intelectuales sí fue clave en la historia del Merani, en Pedagogía Conceptual, pero nosotros también terminamos abandonando algunos de los planteamientos de la Pedagogía Conceptual, como el énfasis en lo cognitivo y el énfasis en la capacidad. Llegamos a una idea, que es pura vygotskiana: el papel de la educación es el desarrollo humano integral. Esa sí es la idea que a mí me ha llevado, esa idea cambió el Merani y esa idea me cambió a mí; porque si el objetivo de la educación es el desarrollo, está mal concebido el sistema.

Y la universidad está mal concebida también, yo digo con respeto que no creo en la universidad actual. Con respeto también digo que todos los estafadores colombianos han pasado por las mejores universidades. Algo le pasa al sistema,

Se perdió el sistema educativo y la universidad tiene un agravante: es la menos consciente del problema. Porque la básica sabe que el problema es grave y medio lo está intentando, pero la universidad cree que el problema es de la básica y mientras siga con esa tesis, no va avanzar.

¿qué es? Que, de todo el sistema educativo, la universidad es la que más lejos está de la integralidad. ¿Cuántos alumnos de las mejores universidades colombianas, públicas y privadas, no se han graduado por problemas éticos, por problemas de solidaridad, por problemas de autonomía o por problemas de interés por el conocer, y cuántos no se han graduado o no han sido promovidos por problemas en cálculo? Ahí ve uno a qué le está jugando la universidad colombiana: la universidad abandonó la integralidad. 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. Se perdió el sistema educativo y la universidad

tiene un agravante: es la menos consciente del problema. Porque la básica sabe que el problema es grave y medio lo está intentando, pero la universidad cree que el problema es de la básica y mientras siga con esa tesis, no va avanzar.

La inicial es la mejor etapa de todo el sistema educativo, porque está centrada en el desarrollo y porque está centrada en la integralidad. Desafortunadamente, la educación básica la ha ido jalando para que empiece prematemáticas y ahí sí están confundidos; o que ahora son bilingües y que ya van a empezar con el japonés y el chino, ahí sí se nos perdieron. Para mí, lo más grave del sistema educativo es la universidad, por eso, voy a decir otra cosa que no gusta mucho: no a las maestrías, a las especializaciones y a los doctorados para la básica. Yo le he pedido a la Secretaría de Educación que abandone esa ruta, se nos está yendo toda la plata del mundo: la administración Petro pagó 6480 maestrías, eso es muy bonito para estudiar, pero el impacto en la educación básica, cero. Ahora, la conclusión de los estudios de Sandra García —incluso hay un buen grupo ligado a los Andes—, lo que se llamó la Fundación Compartir, es: la formación posgradual no impacta. Y no impacta por una razón obvia y es que la universidad no tiene claro qué es lo que hay que hacer en la básica, de eso sí no tiene pero ni idea.

Entonces, es una ruta muy costosa, muy negativa, la que tomó el país la de montar un sistema de escalafón sobre algo que es falso: usted asciende en el escalafón en Colombia si hace maestrías. Ahora, eso le sirve a la persona, pero no sirve para cualificar los procesos de mediación del desarrollo en la educación básica. Esas maestrías son muy buenas para diferenciar entre Piaget y los pospiagetanos, pero ese no es el problema de la educación básica. El problema de la educación básica es que se tiene ahí un grupo que está haciendo *bullying*, ¿qué hacer? El problema de la educación básica es que se tiene ahí un niño que no sabe leer de manera crítica, ¿qué hacer? El problema de la educación básica es: ¿cómo yo le enseño a un niño a pensar? Eso no lo sabe la universidad, casi nadie lo sabe a fondo, pero los más confundidos de todos serían, con todo respeto, los profesores universitarios.

Entonces, nosotros dimos un giro fuerte de una visión más racional, muy cognitiva, muy centrada en pruebas psicométricas, a una visión mucho más integral del desarrollo. Cuando creíamos que trabajábamos con niños de capacidades muy superiores, pues los niños se sentían de capacidades muy superiores

y se lo recordaban los papás y los medios de comunicación todos los días; el clima y el ambiente eran muy tensos, muy competitivos.

Yo creo en otra propuesta pedagógica, en que la revolución se va a hacer vía educación, que vamos a construir la paz y que las tareas de los educadores son políticas. Yo soy freudiano, considero que educar es decidir qué tipo de individuo uno quiere formar y, al mismo tiempo —porque es la misma pregunta—, qué tipo de sociedad. Entonces, es un trato político el que hacemos; es el trabajo

Si hay un punto de la educación colombiana en el que estamos en pañales es en la formación ética ciudadana. Esto no ha empezado en Colombia y el Ministerio cree que con una cátedra de la paz se va a resolver el problema.

que nos tocó hoy, no tanto para una generación como la mía, sino para las próximas: cambiar la cultura de la mafia. En eso, Antanas se adelantó, pero hay que entender que la guerra transformó la estructura ética. Tenemos uno de los mejores ciclistas de la historia humana y lo llamamos “el capo”; en los colegios hay “bandas de guerra”; en los colegios y en las universidades hay “mortalidad académica”; los centros escolares se llaman “concentraciones”; y a quienes se nos van de la escuela los llamamos “desertores”. Este es un lenguaje de la guerra. O sea, es que nosotros no nos dimos cuenta y llamamos al asesinato de un civil, cuando es un militar, “falso positivo”; y no es un falso positivo, es el asesinato de un

civil. Cuando muere una persona en la calle la gente dice: “Por algo será, algo debía”. La mitad de los líderes sindicales del mundo durante el período 2002-2010 fueron asesinados en Colombia y eso no lo sabe el país, somos un país muy insensible. Si hay un punto de la educación colombiana en el que estamos en pañales es en la formación ética ciudadana. Esto no ha empezado en Colombia y el Ministerio cree que con una cátedra de la paz se va a resolver el problema.

Es que esta visión de cátedra es desesperante: que si hay problema de embarazo, cátedra de sexualidad; que si hay problema de tráfico, cátedra de movilidad; como nos fue muy mal en competencias financieras, cátedra de emprendimiento. Cuando nosotros íbamos a abrir “exploratorio”, nuestro primer grado, nos dijeron que dónde estaba el programa de emprendimiento, ¡de emprendimiento a niños de cinco años! Ahí ve uno que está despistadísimo el Ministerio.

Uno de los puntos que me empujó a hacer lo que hago es que, cuando le entregué la propuesta al Ministerio, me dijo: “Ustedes están totalmente locos”, entonces yo dije: “Vamos por buen camino”. O sea, si el Ministerio dice que estamos confundidos, es un buen síntoma y hoy yo creo que es verdad. Considero que el Ministerio debería ser más autocrítico, debería reconocer que las cosas están muy mal; es que, si uno no lo reconoce, no lo puede resolver.

Entonces, el Merani ha sido un centro de investigación, allí ponemos a prueba unas materias, unas didácticas y unos currículos, los vamos siguiendo y los ajustando; por eso, la calidad es muy alta y, sinceramente, creo que es la innovación más radical. También creo que hay trabajos lindos, a mí me han encantado experiencias populares como Filo de Hambre. Yo quiero mucho a innovaciones como el Moderno, como el Juan Ramón, que conozco por dentro, aunque tengo que decir que se tradicionalizaron mucho. Los maestros le tienen mucho miedo a la libertad y se asustan ante la ley. Yo no me leo la ley y no creo en el Ministerio, pues si creyera en él, no habría hecho una innovación.

Yo sí creo que tenemos una ventaja y es que somos bastante radicales, creemos que el problema es estructural y que requiere un cambio muy completo. Yo conozco innovaciones que se han hecho en Colombia. En Cali, en enseñanza de lectura hay cosas muy positivas, muy bonitas. Entonces, lo que también creo es que los maestros se asustan muy rápido, que se dejan presionar mucho de los padres y que se dejan presionar mucho del Ministerio. ¿Con qué autoridad el Ministerio nos va a decir cuál es la ruta? Debería darles pena, debería decir: “Estamos ante un problema, ¿cómo lo intentamos resolver de manera más colectiva?”.

Sí tenemos una ventaja muy importante, es algo que toda innovación debe tener, y es que la acompañamos de un proceso de seguimiento y de investigación. La mayoría de nuestras ideas cambiaron y la gente nos dice: “Ustedes están como locos. ¿Por qué defendieron y trajeron al país la idea del talento y hoy en día son los más críticos?”, y sí, es que el seguimiento nos condujo a cambiar los puntos. Si hoy decimos algo distinto a lo que dijimos hace 20 años, es porque le metimos un programa de seguimiento e investigación. Nosotros creíamos que íbamos a desarrollar el pensamiento con los mentefactos, una idea muy bonita que está en el Merani, pero encontramos que el pensamiento es más complejo, que es más flexible, que es más diverso. Que uno no puede poner a los niños a hacer mentefactos, mapas conceptuales, diagramas de flujos y esquemas.

Es que el ser humano es muy complejo, por eso, las pruebas de capacidad intelectual dan risa. ¿Cómo puedo evaluar a un niño de cinco años que no ha escrito, que no ha leído, que no ha pensado, que no tiene una idea original y que no conoce ninguna teoría? Decir que él tiene una capacidad excepcional, pues eso en realidad es un absurdo. O sea, la realidad no se deja meter dentro de una prueba, el ser humano no se deja meter dentro de esos marcos tan estrechos. Necesitamos un modelo mucho más flexible y la educación es eso; si el niño es diverso, si tiene distintas dimensiones, la educación tiene que abordarlas. Yo, por eso, no creo en la universidad colombiana; están confundidos, porque si no se trabaja su inteligencia emocional, si no se hace algo importante por cada una de sus dimensiones, no va a haber una ruta correcta.

Tal vez, un ejemplo me ayude a ser más radical: la tesis de grado de Guido Nule debería haber puesto a pensar a la educación colombiana. La discusión era si su tesis debería ser meritoria o laureada, y el más grande estafador en los últimos 30 años se graduó con honores con una tesis sobre la ética y responsabilidad social de las empresas. Algo pasa entonces, eso es un poco la historia. ¿Hemos cambiado? Yo creo hoy mucho en que la educación tiene que estar más en manos de los estudiantes. Yo les doy la institución cada dos meses, ellos nombran rector y al hacerlo, cambian las relaciones humanas de unos con otros y los empoderan. Hay que hacer asambleas estudiantiles, hay que crear comunidad; un niño tiene que sentir que puede cambiar las cosas y si uno habla con ellos, tienen muchas pistas de qué, en qué dirección y cómo hay que cambiar. Entonces, pues mis ideas pedagógicas se han nutrido de mis alumnos, de mis errores y de los debates.

A nosotros, en el año 1994, nos llamaron de otros países a orientar reformas educativas. Yo fui el asesor de la ministra de Educación Rosalía Arteaga para diseñar todo el sistema educativo en Ecuador, mientras que aquí, en Colombia, nos daban muy duro. Yo diría que nosotros hemos comenzado a tener algo de fuerza en los últimos diez años: llegamos a algunas ciudades y Tunja adoptó la propuesta de la pedagogía dialogante. Hace 15 años vinieron todas las revisiones y el pasar de lo cognitivo a lo integral, del aprendizaje al desarrollo, de los mentefactos a modelos mucho más diversos y de la decodificación a entender que la lectura no es decodificar, sino que el sujeto reelabora las ideas. Dialogar con Kant es leerse un libro suyo, leerse un libro es traer sus ideas y las mías,

entonces ¿cuál decodificación? Todos esos planteamientos nos condujeron a la pedagogía dialogante, la propuesta de la pedagogía dialogante ha cogido fuerza en la educación, pero muy poco en la colombiana. En Tunja, trabajé cuatro años con el sacerdote que, afortunadamente, sigue: fue el secretario de Educación de la administración anterior y otra vez está. Municipios en el Valle adoptaron esta propuesta hace un tiempo; en Cartagena, estuvimos acompañando a la alcaldesa a Mariamulata; y ahorita estoy con Bogotá, acompañando.

Para mí, una idea nuclear es: ¿cómo cambiamos el currículo? Colombia es el país de América Latina con menor debate curricular en los últimos 20 años; eso es una paradoja, porque Colombia tiene una masa crítica muy alta, tiene gente muy buena. Por cosas del destino, cada uno hace un poco lo que quiere, y como cada uno hace un poco lo que quiere, no ha habido un debate curricular nacional. Lo que ha hecho el Ministerio, con el apoyo de la Universidad de los Andes, en el tema curricular, para mí es el mayor retroceso que ha habido en los últimos 30 años. Llegaron a los Derechos Básicos de Aprendizaje, que para mí están confundidísimos, porque esos derechos son un abandono de los conceptos claves en la educación: el de competencia, el de integralidad, el de desarrollo, el de distintas dimensiones y el de educación por niveles.

Yo sí soy un crítico radical de los Derechos Básicos de Aprendizaje y le estoy proponiendo a Bogotá una idea, es una tesis muy radical: toda la educación Básica debería dedicarse a tres cosas. Y esta es la pregunta de mi vida: ¿a qué deberían ir los niños a la escuela? La primera respuesta es que lo que se está haciendo no tiene nada que ver, ¿qué importa que un niño no sepa álgebra? Eso es totalmente irrelevante para el 99,9%; ecuaciones diferenciales, para el 99,9%; símbolos químicos, para el 99,9%; y los ríos y las lagunas, para el 99,9%. Ese no es el problema, lo único esencial —porque la pregunta es: ¿qué es lo esencial en la básica?— son tres cosas: pensar, comunicarse y convivir; todo lo demás se puede eliminar. Usted puede eliminar Química, Física y no hay problema, pero donde usted no logre pensamiento, esto no es una democracia.

Y ahí vuelvo a mis raíces, llego a la educación por una cuestión política, por la idea de que hay que ampliar la democracia. Un país como Colombia, donde nueve de cada mil jóvenes de 15 años leen de manera crítica, no es una democracia. Por eso, los manipulan; por eso, cualquiera puede manipularnos con que, si firmamos, si votamos un plebiscito, se van a volver homosexuales o nos

vamos a volver castrochavistas. La manipulación es producto del bajo desarrollo educativo, como acaba de demostrarse en Estados Unidos, con una de las educaciones básicas más mediocres del mundo. Estados Unidos, puesto 33 en Ciencias en las pruebas PISA¹ del año 2015, con todos los profesores, con toda la plata, con toda la tecnología y toda la conectividad. Entonces, hay que ampliar la democracia vía educación, uno no puede decidir si no tiene pensamiento crítico, lectura e independencia de criterio. Kant diría: “Es que el papel de la educación es la autonomía, es volver a una persona mayor de edad”. En Colombia hay mucha gente mayor de 18 años, pero mayores de edad en el sentido kantiano, pues no.

Entonces, ¿cuál es mi tesis en la educación? Toda la educación básica debe girar en torno al desarrollo del pensamiento y ahora soy más radical que hace 30 años. En cuanto a las competencias comunicativas, yo estoy hasta la coronilla de oír a los ministros y ministras de Educación diciendo que vamos a ser bilingües. Para este país, esto debería darles pena; un país donde nueve de cada mil leen en el primer idioma. Yo le pregunto a Gina, le pregunto a la ministra que la reemplazó: ¿no deberíamos hacer más esfuerzo para que aprendan a leer en el primer idioma?, ¿a escribir en el primer idioma? Dentro de 20 años yo las voy a acompañar al bilingüismo, pero en el año 2017 es imposible para el país.

¿Eso qué quiere decir? Que el profesor de Educación Física o nos enseña a convivir y nos enseña a leer los partidos, o le quitamos la materia; así de radical es mi propuesta. Yo aspiro a que en los torneos deportivos un niño diga: “Pido excusas árbitro, usted creyó que era penalti, pero no fue”. Yo creo en el ser humano bien educado. No puede ser posible que no lo logremos. Por lo menos, en los torneos deportivos de las universidades y los colegios, esa es mi meta. Y en Química, ¿para qué sirven los símbolos químicos? Para dos cosas, he encontrado en mi vida: para llenar crucigramas y para resolverle el examen al profe de química; no sirven en la vida. Es que nosotros 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. El sistema, el mejor que yo haya leído de educación, no es un libro, es una canción, es una canción de rock, del

¹ Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment).

mejor rock inglés de hace 30 años: “Another Brick in the Wall”, de Pink Floyd. Para mí, el mejor ensayo sobre educación que existe hoy por hoy: estamos 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.

Entonces, hay que repensar todo el sistema, pero no lo vamos a hacer con cátedras de paz. Es que o Educación Física nos enseña a ser mejores seres humanos o la quitamos. El único objetivo de la educación básica es que el niño adquiera las competencias básicas para la vida, punto. ¿Necesita uno raíces cuadradas? No. ¿Necesita uno la información? No, la información se guarda en depósitos externos al cerebro humano. Entonces, está equivocado todo el sistema educativo, empezando por la universidad, porque las universidades son sistemas de transmisión de información sofisticada, pero solo de transmisión. Yo fui profesor universitario, terminé mi carrera de Economía y fui donde el decano, Chucho Bejarano —“Chucho”, le decíamos, y como a tantos individuos críticos y pensantes, lo mataron—, y le dije: “Vea profesor Chucho, yo no puedo enseñar Introducción a la Economía a un muchacho que no tenga procesos de pensamiento deductivo. Es que toda la economía es deducción”. Si aumentamos la cantidad de dinero, aumenta la masa monetaria, y si aumenta la masa monetaria, aumenta la demanda; eso es una cadena deductiva, pero los jóvenes no saben deducir por estar viendo los símbolos químicos y los pesos atómicos. Unas demencias... esto es esquizofrénico, el sistema es esquizofrénico. Entonces, le pregunté: “¿Qué hago?”, él me respondió: “¿Y usted podría trabajar deducción?”, y yo le dije: “Sí, pero trabajo otra cosa”. Me dijo: “Hágalo, pero no les diga a todos, porque me arman un enredo”.

Necesitamos desarrollar la deducción, necesitamos niños que hagan deducciones correctas, para que nunca digan: “Las mujeres manejan mal, porque mi mamá maneja mal y mi hermana maneja mal”, todos los prejuicios están basados en errores de pensamiento. Es más, toda la propaganda está basada en errores de pensamiento. Con el mayor descaro del alma, los bancos dicen: “Banco amigo”, esto sí ya es el colmo del cinismo; los bancos dicen: “Tráigame un peso y yo se lo devuelvo multiplicado”, pero si usted le lleva un peso a un banco, es para que él se enriquezca y si usted le pide un crédito a un banco, es para que él se enriquezca. Bueno, ¿y por qué eso yo no lo aprendí en la universidad?, ¿por qué en la universidad no me enseñaron algo tan sencillo como no pedir créditos? Es

que usted no debería pedir, usted debería ser su propio banco. Yo una vez discutía con Antanas y le decía: “Para mí, la educación universitaria no es integral, porque no involucra el hacer”, y él me dijo: “Yo pondría un letrero grande en la entrada de una universidad: se aplaza el hacer”. Para mí, hay un error pedagógico terrible en toda educación, desde la inicial, mal llamada “jardín” o “preescolar”, hasta el doctorado. Es que es el objeto de la educación es el desarrollo integral en todas las dimensiones, esa es mi propuesta curricular.

Entonces, estamos cambiando el currículo, eso fue lo que hicimos en Tunja, lo que vamos a hacer en Cundinamarca y lo que estamos haciendo en Bogotá desde hace un tiempo. El problema es muy complejo y me remito a una sentencia de Oppenheimer: “La educación es algo demasiado importante para dejarla en manos de los políticos”; los políticos, con todo respeto, de eso no entienden. Un país que dice que va a ser el más educado en el 2025 duró 72 días sin ministra de Educación. Un país que dice que va a ser el más educado en el 2025 lleva 96 días sin directora del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias). Un país que dice que va a ser el más educado en el año 2025 no ha empezado la reforma curricular; la que hizo, fue más o menos para el año 1975 y los Derechos Básicos de Aprendizaje están atrasados unos 50 años, nos devolvimos 50 años. Un país que dice que va a ser el más educado en el 2025 y no ha transformado los sistemas de educación de los maestros, eso es inaudito. Con tristeza, hay que decirlo: último lugar en lectura crítica, ¿qué profesionales?, los que salen de las facultades de Educación; último lugar en resolución de problemas matemáticos, ¿qué profesionales?, los que salen de las facultades de Educación; y el más grave de todos: último lugar en competencias ciudadanas, ¿qué profesionales?, los que salen de las facultades de Educación. No es por nada de los muchachos, es porque las facultades de Educación están pensadas para el siglo XVIII.

Entonces, la política pública o ha sido muy irresponsable o no hay. Llega una ministra y se inventa el programa Ser Pilo Paga, cuando la Ministra anterior había diseñado otro programa distinto. Es más, es la antítesis, era un programa mucho más lindo, Todos a Aprender; la primera vez en la historia de Colombia que el Ministerio dijo: “Vamos a apoyar a los colegios que están más abajo”, es la postura totalmente contraria. Ahora, fue el mismo presidente quien cambió a las dos ministras, eso quiere decir que hay dos visiones de la educación y no una

política pública. Una vez salga esta ministra, llegará otra como con el complejo de Adán: los nuevos ministros no entienden el problema pedagógico y no lo trabajan a largo plazo. A mí, la ministra Gina me decía: “Julián, me han dicho que tú me puedes subir los resultados” y la siguiente pregunta era: “¿Pero en un año?”. Lo peor es que sí se puede, si uno quisiera hacer cosas, pero es una visión muy politiquera del asunto. Yo no he sumado, pero me desespera poner el noticiero y ver ahí la propaganda; si esa plata de la propaganda la invirtieran en formación de maestros, nos iría mejor. Uno nunca debe poner de ministro de Educación a alguien que quiere ser presidente, porque, entonces, hace política con eso.

Hay una responsabilidad altísima del ministerio, ahora, también la hay del sindicato. Nosotros tuvimos uno de los mejores sindicatos de América Latina, que en el año 1978 lanzó una cosa única: el Movimiento Pedagógico, ¡qué belleza de sindicato el que teníamos! Después de 1994, porque hasta 1994 iban muy bien, llegó Ley General de Educación, muy buena ley con autonomía y Proyecto Educativo Institucional (PEI). Bueno, ¿alguna idea que haya dado la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode) desde 1994 o un debate de “creemos universidades públicas” o una reforma curricular? Pues no, se gremializó el sindicato y eso le ha hecho también mucho daño. Han bloqueado el sistema de evaluación de docentes y esto que digo no le ha gustado ni cinco a los maestros, pero es que es obvio que hay que evaluarlos, hay que evaluarlos bien, pero hay que evaluarlos. ¿Cómo firmó Gina con Fecode?, con un videíto, esto es de risa, ese fue el acuerdo para levantar un paro, eso da pena.

Toda América Latina tiene mejores sistemas de evaluación y lo peor es que nosotros también diseñamos un sistema muy bueno, muy moderno y muy interesante. Hubo una negociación política que condujo a un video y entonces abandonamos la evaluación como mecanismo y abandonamos la formación, así estamos perdiendo el tiempo. Eso sí, yo pronostico que no vamos a ser el país más educado en América Latina, y no solo no lo vamos a ser, nos van a superar todos los vecinos. Ecuador está haciendo mejor la tarea, Perú está haciendo mejor la tarea, Brasil está haciendo mejor la tarea. Ni se diga Chile, que hizo la tarea hace 20 años con la mejor reforma curricular de América Latina. Bueno, en Colombia, empezamos por crear la política pública, por tener ministros; puede que no sepan de educación, siempre y cuando sean líderes que cohesionen a la comunidad. Por ejemplo, esta ministra iba a pasar por el mecanismo del

fast track una reforma al sistema educativo de educación terciaria en Colombia en dos días, pero, ¿quién no va a discutir?

Los problemas de educación son tan estructurales que uno no puede pasar en un debate de: “Levanten la mano, quién dijo sí, quién dijo no”. Entonces, obvio que falta voluntad política, no es verdad que en Colombia la educación sea una prioridad. Lo único que sí es cierto y que hay que celebrar es que hace 15 años les preguntaban a los ciudadanos qué tal era la calidad de la educación y decían que buenísima. Creían eso. Hace tres días, salió una encuesta nacional sobre cuáles son los tres problemas más graves y el tercero es la calidad de la educación.

Yo sí aplaudo los pésimos resultados en las pruebas PISA, porque ahí nos dimos cuenta, o se dio cuenta el país —porque los investigadores lo hicieron hace mucho—, de que la educación tocó fondo. Subimos un punto y medio en los resultados de las pruebas Saber del año 2015 al 2016, y el presidente dice que es el avance más destacado; eso no es verdad, subimos a una tasa muy bajita. Si yo pongo un período largo, desde el 2006 hasta el 2015, nos demoraríamos 22 años para alcanzar a Chile, con la condición de que Chile no avance y eso no va a pasar. El presidente dice que esto es una “maravilla”, que “qué salto”, pero no, seamos más modestos que las cosas están mal y que tenemos que trabajar.

En el tema de Ser Pilo Paga, para mí, es una idea perversa; para mí, esta es la misma idea del Agro Ingreso Seguro, la idea de tomar una élite. Solo que esta no es una élite económica, sino la de los muchachos que por A, B o C motivo tienen

Estamos trabajando con el 2%. Esos muchachos son muy buenos, pero no vamos a disminuir la inequidad, que es una tarea nuclear de la política pública; al contrario, vamos a aumentar la inequidad.

el mejor resultado y pertenecen a los niveles 1 y 2 del Sisbén. Entonces, vamos a llevar a esta élite a las mejores universidades. Obviamente los Andes, el Rosario y la Javeriana son de las mejores universidades del país, de América Latina, y están haciendo muy bien su trabajo, pero esos muchachos no van a cambiar nada, no van a volver a la región. Si los trajimos a los Andes, nunca vuelven y ese era el propósito. Esos muchachos nunca van a impactar en la calidad de la educación, porque estamos trabajando con el 2%. Esos muchachos son muy buenos, pero no vamos a disminuir la inequidad, que es una tarea

nuclear de la política pública; al contrario, vamos a aumentar la inequidad. Voy a dar un dato que me da pena decir: Ser Pilo Paga, para el año 2018, cuesta la mitad de lo que le cuestan al Estado los 655 000 estudiantes que estudian en 32 públicas. ¿Eso qué quiere decir? Que con la para atender 40 000 estudiantes plata de Ser Pilo Paga estamos dejando de atender 327 000. Esto no tiene lógica, los estudiantes de la Nacional deben saber por qué se está cayendo la universidad: pues porque la plata se está yendo a otro programa. A los pilos sí hay que apoyarlos, yo en eso sí los acompaño, el punto es que no en los Andes, sino en la Nacional, en la Distrital. Obvio que yo entiendo que las universidades regionales colombianas también están en manos de la clase política más corrupta y se las tenemos que quitar, pero la solución no es darle el presupuesto para mejorar la calidad de la educación superior a ese sector.

Yo invito a la Universidad de los Andes a que tome con más pausa su llegada a la educación, y hago esa invitación porque los Andes es muy fuerte, tiene mucho nivel, pero no debe creer tan rápido que ya tiene claro qué, cuándo y cómo. Por ejemplo, con respecto a la básica, los Andes tiene que aprender, tiene que entender y tiene que investigar, tomarla con más calma. Que sean universidades tan fuertes, tan robustas desde el punto de vista de docentes, desde el punto de vista financiero y desde el punto de vista de estudiantes —pueden escoger los mejores— no resuelve el problema. Les hago un paralelo: ¿por qué los Estados Unidos no han resuelto el problema en la educación básica, con todos los recursos, toda la tecnología y toda la conectividad? No lo han resuelto, porque los Estados Unidos creyeron que el problema era administrativo. Y si uno le sigue la pista a Bill Gates, se da cuenta de que él creó colegios, dividió colegios, los llenó de computadores y creó grupos pequeños; él mismo, hace cinco años, confesó: “Me equivoqué”. El problema de la educación no es solo económico: si es para hacer esta escuela, yo no marcharé en la calle para que dupliquen el monto para el Ministerio. Yo solo lo acompañaré cuando creemos la nueva escuela, pero para reforzar los sistemas tradicionales, no. Tampoco valen las jornadas extendidas: ¿para enseñar lo mismo?, no, mejor que jueguen los niños.

Entonces, los Andes puede aportar muchísimo a la educación, pues tiene mil cosas en investigación y en reflexión, tiene masa crítica y tiene extraordinarios docentes, pero ojalá fueran más modestos, más pausados en el tiempo, sobre todo, teniendo en cuenta que aprenderían mucho. Si convocaran maestrías en

Nosotros necesitamos en las universidades, si quieren incidir en la básica, profes que quieran la básica, que se la jueguen por ella.

universitario fue un profesor que quiso abandonar la básica, nosotros necesitamos en las universidades, si quieren incidir en la básica, profes que quieran la básica, que se la jueguen por ella. Y ojalá un requisito para ser profesor de esas materias sea que, cuando uno le pregunte: “¿Usted cuántos años lleva?”, “¿Qué aspira dentro de diez años?”, responda: “Seguir en la básica”. El problema es que el sistema jala al docente para que haga una maestría y un doctorado, y la abandone, porque el doctorado le duplica el salario y eso es perverso. Entonces, yo creo que los Andes va a ser una buena aliada, porque tiene mil virtudes, pero solo si hace un proceso pausado y no llega diciendo: “En la básica hay que hacer esto, en currículo hay que hacer esto”, sino dialogando.

Innovación, ¿con quién sería?, pues con los innovadores, porque los profes universitarios, en general, no conocen. En esta mesa yo he hecho 2000 entrevistas a lo largo de 30 años y pregunto: “¿Usted qué meta tiene?”, mil me han dicho: “Mi meta es estar un tiempo en la educación básica para irme luego a la superior”, esos no entran al Merani, clarito, eliminados. Mucho profesor

Epílogo

*Que la educación llegue a ser
atractiva, hermosa, deseada,
esa debe ser nuestra búsqueda.*

Estanislao Zuleta,
Educación y democracia: un campo de combate

Los últimos 40 años de la educación en Colombia han estado marcados por fuertes tensiones, que son reflejo de las mismas dinámicas del país. Este período se ha caracterizado por oleadas de fuertes movimientos sociales. El legado de Agustín Nieto Caballero con el Gimnasio Moderno, la entrada al país del pensamiento de Foucault, Habermas y Bernstein, los movimientos campesinos y la violencia, entre otros factores, marcaron de manera definitiva el desarrollo de lo educativo en el país. Este epílogo trata de recoger, a partir de las historias de vida contadas por algunos de los protagonistas de la educación en Colombia, pistas que se irán decantando y convirtiendo en parte de lo que entenderemos por la historia de la educación en Colombia en los últimos 40 años. Se debe partir de la premisa de que no es un texto histórico y, seguramente, hay asuntos claves sobre los cuales los entrevistados no hablaron o no se recogen en este epílogo; sin embargo, este texto busca que el lector pueda tener un panorama muy amplio de las principales tensiones de estas cuatro décadas.

A finales de los años sesenta e inicios de los setenta, se experimentaron en las universidades fuertes movimientos estudiantiles, marcados por la entrada del pensamiento marxista, la segunda generación de la llamada Escuela de Frankfurt y el pensamiento foucaultiano. Estas corrientes de pensamiento influyeron mucho en la formación de los universitarios de esa época. Los movimientos universitarios tenían una fuerza impresionante, fue una época muy intelectual,

con debates alrededor de lo social, de repensarse el sistema como un todo, en época con mucha radicalización y efervescencia. El asunto del debate era muy fuerte tanto en las universidades públicas como en las privadas, esa tensión entre lo público y lo privado no era tan marcada como ahora se ve. Por ejemplo, en la Universidad Javeriana las protestas fueron tan fuertes que al entonces rector, el padre Borrero, le tocó cerrar las puertas de la universidad por ocho días y de manera permanente el Departamento de Sociología. Poco se menciona que las universidades privadas también vivieron el debate fuerte y de izquierda que vivió la universidad pública. Los movimientos universitarios e intelectuales de los sesenta y setenta, de alguna manera, empiezan a gestar, o por lo menos empiezan a influir, lo que sucedería en los años siguientes.

Durante esta misma época es muy fuerte el tema de la tecnología educativa en Colombia. En muchas universidades, las facultades de Educación privilegiaron la tecnología educativa sobre cualquier otra estrategia de formación de maestros. En Colombia, a diferencia de otros países de América Latina como Brasil, Argentina, México e incluso Venezuela, no llegaron, o llegaron muy débiles, las ciencias de la educación. Esto marca la diferencia en el desarrollo del sistema educativo del país. Por ejemplo, los países donde se incorporaron las ciencias de la educación se caracterizan por una educación pública relativamente fuerte. La entrada de la tecnología educativa a Colombia también es uno de los detonantes del debate educativo. Hubo enormes críticas, pues esta se centra en la idea de un maestro ejecutor del currículo, un maestro equiparado a un técnico de una fábrica o a un obrero que sigue instrucciones y no produce saber, saber pedagógico. Aparece un hermoso texto de Mockus, en 1983, titulado *Tecnología educativa y taylorización de la educación*, que le echa leña al candente debate sobre la tecnología educativa.

A pesar de la oposición marcada hacia la tecnología educativa, surge la propuesta de Escuela Nueva, dirigida a fortalecer la labor docente en las escuelas rurales. En ese momento, las escuelas rurales solo tenían hasta grado tercero de primaria y trabajaban con el modelo de Escuela Unitaria, un programa promovido por la Unesco donde se buscaba que cada docente de primaria trabajara con varios grupos de diferentes grados a la vez. En realidad, la situación de los maestros rurales era muy precaria: no tenían materiales, la infraestructura era muy deficiente y los maestros tenían poca formación; en algunas partes del

país, el panorama sigue siendo el mismo. Escuela Nueva busca lidiar con esta situación, apela a lo que tiene y diseña una serie de material didáctico en forma de cartillas que les permiten a los profesores seguir una secuencia didáctica con facilidad; con los recursos que había, era lo mejor que se podía hacer. A diferencia de otros programas que han existido e incluso que existen, los materiales de Escuela Nueva fueron elaborados por los que saben, por maestros rurales experimentados. Estos maestros luego se convertirían en asesores de organizaciones internacionales e implementarían el programa en otros países. El programa de Escuela Nueva arranca con un piloto en 150 escuelas y logró llegar a cerca de 20 000.

Los movimientos de maestros también empiezan a sentirse en este momento coyuntural e intelectual. Hay una atmósfera de renovación, de cambio, de esperanza. El sindicato de maestros, Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode), se hace muy fuerte y se comienza a gestar una de las más importantes reformas sobre las condiciones laborales de los maestros. En 1979, se hace realidad el decreto del Estatuto Docente, que organiza y regula las relaciones laborales de los maestros del sector público con el Estado y permite, en cierta medida, la profesionalización de la labor docente. No todas las demandas de los maestros son escuchadas, sin embargo, se sienten triunfadores, ganadores del reconocimiento de la profesión. Fue una negociación en la cual hubo acuerdos y desacuerdos, y que termina de manera inédita, no solo con el decreto, sino con la llamada “Acta de acuerdos y desacuerdos”. Uno de los sindicalistas que aparece con fuerza en esta lucha, y que luego tendría un papel protagónico en la política educativa, es Abel Rodríguez.

En los setenta también se gesta un grupo que piensa en la educación de las ciencias, el Grupo Federici de la Universidad Nacional de Colombia. Aunque a la Universidad Nacional llegan muchos de los más destacados bachilleres, la enseñanza de las ciencias era un problema enorme, era difícil que los estudiantes entendieran ideas básicas y fundamentales. El Grupo Federici encontró que esto se debía a problemas de la enseñanza de las ciencias en la básica. En lugar de quejarse, el grupo empieza a ir a las escuelas y a entender sus dinámicas propias, a comprender qué pasa en el aula y cómo ayudar a los maestros a mejorar sus prácticas. Los principales integrantes de grupo encabezado por el maestro Federici eran: Antanas Mockus, Jorge Charum, Carlos Augusto Hernández

y José Granés. Ellos tenían una gran influencia de la filosofía, pues habían decidido cursar la recién abierta Maestría en Filosofía de la Nacional. Esto marcó de manera importante las posturas y la corriente de pensamiento del grupo. En 1981, se hace el simposio sobre enseñanza de las ciencias, en donde el debate central fue la complejidad de la enseñanza de las ciencias, tema que es desconocido en la propuesta del Ministerio de ese entonces.

Paralelo a este trabajo de la Nacional, nace en Medellín el grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, idea de Olga Lucía Zuluaga y al cual se integraron Alberto Echeverri, Humberto Quiceno, Alberto Martínez Boom y Estela Restrepo, quienes representaban a la Universidad del Valle, la Universidad de Antioquia, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional. El grupo tenía una enorme influencia de Michel Foucault. El propósito de este grupo es estudiar la historia de las prácticas pedagógicas desde la Colonia; no quieren hacer historia de la educación, no quieren seguir la política pública ni las instituciones, quieren seguir al maestro a lo largo del tiempo y su práctica. Uno de los aportes fundamentales de la investigación del grupo ha sido la construcción de otra visión, otra comprensión del significado del sujeto maestro, lo cual será más adelante tremendamente poderoso. La investigación del grupo Historia de la Prácticas Pedagógica visibiliza la historia del maestro al hacer visible su práctica. Este es un factor asociado con el surgimiento de lo que será el Movimiento Pedagógico.

Los jesuitas también venían trabajando de manera importante en el campo de la educación en Colombia. Muchas de las personas que influirían de manera notable en el desarrollo educativo del país pasaron por la Compañía de Jesús. La Congregación General, máximo órgano de gobierno de la Compañía de Jesús, en su versión XXXII, que tuvo gran influencia de todo el pensamiento del Concilio Vaticano Segundo, le dio un vuelco a la orientación de la Compañía de Jesús. El punto fundamental del cambio consistió en el compromiso con la fe y la justicia, esto marcaría profundamente la actividad de los jesuitas en el terreno de la educación. Como respuesta a este mandato, los jesuitas empiezan a crear en América Latina los centros de investigación y acción social, que en 1972 dieron origen al Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) en Colombia. Además, en 1971 se crea la Fundación Fe y Alegría, que busca atender a la población menos favorecida.

La creación del Cinep coincide con un fuerte desarrollo del movimiento campesino colombiano, impulsado en gran medida por la creación en 1967 de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos de Colombia (ANUC). El Cinep contribuyó a la ANUC con formación y capacitación principalmente política. Este proceso de capacitación arranca en la Costa Caribe, llega a algunos municipios del departamento del Atlántico y da como resultado la creación de una escuela propia del Movimiento, que inicialmente, hacía de escuela activa, donde el centro de la discusión era la reflexión sobre el propósito del mismo Movimiento. En esa época, funcionaban los proyectos educativos unitarios. A medida que se va decantando la pedagogía activa, la escuela se transforma y toma fuerza la educación popular. Es en ese momento cuando se rompe el vínculo exclusivo que tenía la educación popular con la educación de adultos, especialmente dirigida al desarrollo de los procesos comunitarios y sociales, y surge la educación popular en la escuela y en la educación formal. Se empieza a gestar la escuela basada en la Investigación-Acción Participativa, que desarrolla una propuesta metodológica que tendría gran influencia de los pensamientos de Paulo Freire y Orlando Fals Borda.

Toda esta gran movilización y discusión que se daba en torno a lo educativo desde diferentes frentes empieza a tener eco y a gestar escenarios de diálogo y debate, donde 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”. Había grandes tensiones, visiones diferentes y posturas e ideologías diversas, pero con tema en común: la educación. Aunque el sindicato inicialmente fue renuente a participar, decide hacer resistencia a la reforma curricular del Ministerio, así que, en 1982, en Bucaramanga, durante el congreso de Fecode se da inicio oficial al Movimiento Pedagógico. La participación de Fecode es novedosa, pues comienza a discutir sobre otros temas como la cultura, la pedagogía y el saber propio de los maestros; fue una ruptura con el modo de pensar del sindicato. Existe gran consenso sobre la importancia del Movimiento Pedagógico, se considera que es la respuesta social más fuerte a las demandas de los maestros por la reivindicación de su profesión. Más que una mera reivindicación de su labor, el Movimiento Pedagógico es el fruto del debate académico

serio y riguroso sobre el quehacer del docente. Estas discusiones influyen y empoderan a los maestros, quienes reaccionan de manera crítica a su labor y se preguntan por su rol en la sociedad, su rol profesional, y se cuestionan sobre su propia práctica. Se habla del maestro como intelectual y se le pone al mismo nivel de los profesores universitarios. El sindicato, después del congreso 1987, no continúa impulsando el Movimiento Pedagógico con la fuerza que lo venía haciendo en los años anteriores; como respuesta, los maestros comienzan a organizarse en redes.

La fuerza que toma el Movimiento Pedagógico es muy grande, se realiza el Congreso Nacional Pedagógico, en donde se empieza a madurar la idea de una ley de educación. Desde el Cinep, se impulsa una discusión pública a la que se convocó a toda la sociedad y que maduró en la denominada “Constituyente Educativa”. Tras la Constituyente del 91, que también tuvo gran influencia de algunos sectores que participaron en el Movimiento Pedagógico, se impulsa con fuerza el debate sobre lo educativo, que condujo a la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. Muchos de los sectores involucrados consideran que la Ley 115 fue una gran victoria, pues refleja en gran medida lo que los movimientos sociales discutieron y es una de las leyes más progresistas de América Latina. También se considerará más adelante que la Ley 715 de 2001 reduce en gran medida lo progresista de la Ley General de Educación.

Una vez es aprobada la Ley General de Educación, disminuyó el ímpetu que traía el Movimiento Pedagógico. La victoria aplacó el furor y finalmente el Movimiento Pedagógico que, como se conoció en sus inicios, desaparece. Como respuesta a esto surgen movimientos y redes de maestros que trabajan en grupos y encuentros, algunos de estos vinculados con la Universidad Pedagógica. En 1999 surge en el Ministerio de Educación un proyecto denominado “Apoyo a Redes e Innovaciones Pedagógicas”. La Universidad Pedagógica y Ministerio de Educación se juntan para poner en marcha el proyecto de Expedición Pedagógica Nacional, pues la Pedagógica venía trabajando con las redes de maestros y se tenía el antecedente de dos expediciones pedagógicas realizadas por el Movimiento Pedagógico en los ochenta: una en Caldas y otra en el Guaviare. Su propósito era propiciar el intercambio entre maestros de diferentes regiones del país, para conocer las diversas prácticas pedagógicas. Qué mejor que sean los propios maestros, los colegas, los pares, quienes compartan sus vivencias y sus

experiencias exitosas. Esto algunas veces lo olvidan los hacedores de política y envían a las escuelas a expertos que no conocen ni el aula ni el contexto, ni saben de la práctica.

Dentro de este torrente de acontecimientos que estaba viviendo la educación en Colombia en los ochenta, se gesta a finales de la década la primera Ley de Ciencia y Tecnología: la Ley 29 de 1990, que dicta disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico. Aunque Colciencias¹ se había creado en 1968, en 1991 se reorganiza para darle mayor fuerza y se le entrega la coordinación del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Más adelante, en 2009, se convertirá en departamento administrativo, lo que lo pone en un rango similar al de un Ministerio. La reorganización de Colciencias va tener una fuerte influencia en todo lo que tiene que ver con la creación y consolidación de grupos de investigación, financiación de proyectos de investigación, financiación de educación formación posgradual y la incorporación de un sistema de medición de producción científica, que fue y aún sigue siendo muy cuestionado por una gran cantidad de académicos e investigadores.

La educación superior también sufre transformaciones importantes. Se expide la Ley 30 de 1992, que busca organizar el servicio público de la educación superior y que, más adelante, va a recibir fuertes críticas, pues deja con poco espacio de maniobra a las universidades públicas en temas importantes como los financieros. Se destaca de la ley la creación del Sistema Nacional de Acreditación (SNA), que tiene como objetivo fundamental velar por la calidad de las instituciones y de los programas que ellas ofrecen. Además, a principios de los años 2000, las universidades adoptan el sistema de créditos con el ánimo de flexibilizar el currículo, lo cual se discutirá ampliamente. Como respuesta a la formación de maestros, se inicia una serie de reformas importantes a las licenciaturas, que incluye ampliar los programas a cinco años y el cambio de nombre y énfasis. Más recientemente, la Ley 1753 de 2015 exige que las licenciaturas tengan acreditación de alta calidad, convirtiéndolas en los primeros programas profesionales a los cuales se le exige este requisito para funcionar.

Los años 2000 se caracterizan por el decaimiento de los movimientos sociales que fueron tan fuertes desde los setenta hasta los ochenta. Se fragmentan

¹ Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación.

los movimientos y cada grupo trabaja de manera independiente. Muchos de los que fueron líderes de los diferentes grupos o movimientos son cooptados por el Gobierno. Algunos se van a trabajar al Ministerio, otros, a las secretarías de Educación y a otras entidades estatales. Apoyado en la Ley 715 de 2001, se expide el Decreto 1278 de 2002, que crea un nuevo estatuto docente denominado “Estatuto de Profesionalización Docente”, que pone nuevas reglas de ascenso para los maestros, entre ellas, evaluación de desempeño; además, el ascenso queda supeditado a la disponibilidad de recursos.

La educación, como asunto de estudio, ha tomado gran fuerza en los últimos años en todo el mundo. El reconocimiento del papel central que juega la educación para garantizar el crecimiento social y económico está marcando otro precedente en la política pública de los países en desarrollo, principalmente en América Latina. Las decisiones que se tomen o se dejen de tomar en materia de educación tendrán repercusiones enormes para el país, ya sean positivas o negativas. Colombia ha posicionado de manera importante el tema educativo en los últimos diez años; independientemente de si las políticas que se han dado durante los últimos gobiernos han funcionado o no, es claro que ahora se habla tanto de educación como a finales de los setenta. La educación se ha vuelto un asunto de todos, lo que también es un riesgo. Todos quieren opinar e influir sobre las decisiones de política pública. Muchos hacedores de política basan sus decisiones en evidencias que funcionan en otros contextos, pero no se toman el tiempo de entender el propio. No se toman el tiempo de ver en el retrovisor y aprender de las buenas y malas experiencias que ha tenido el país. El Ministerio y las secretarías sufren del efecto Adán, todo debe ser nuevo: el nombre de los programas, los marcos sobre los cuales operan, en fin. Colombia ha acumulado experiencias maravillosas en el campo educativo, este libro invita a conocer y profundizar en esa enorme riqueza.

Se empieza a sentir en el ambiente académico mayor debate y el interés de múltiples disciplinas de convertir la educación en objeto de estudio. Esto es muy interesante, pues la educación se ve desde diferentes ópticas. Ahora una gran cantidad de maestros se han formado a nivel de maestría y doctorados, lo que los ha empoderado. El clima actual tiene aire a un nuevo Movimiento Pedagógico, que, de darse, seguramente será más poderoso que el de los ochenta.

Retos

A partir de las historias de vida, se puede recoger una gran cantidad de tareas pendientes, que deberán ser abordadas en el futuro cercano y que seguramente se analizarán en 40 años. Los que vivimos en esta época seremos responsables de hacer que estos cambios que necesitamos, efectivamente, se den. Aunque esta no es una lista extensa de las tareas pendientes, sí recoge en gran medida lo que como sociedad deberíamos trabajar.

En primer lugar, *el fortalecimiento de la educación pública* es uno de los temas centrales que deben ser discutidos. El desprestigio de lo público, acompañado de la reducción del presupuesto, pone en riesgo la educación pública. La concepción errada de que todo lo público es malo y todo lo privado es bueno es un falso dilema y uno de los principales problemas que agudizan el desprestigio de lo público. Se requiere con urgencia un fortalecimiento de la educación pública. En este aspecto, hay que prestar especial atención a las universidades públicas, que han quedado con las manos atadas a partir de la forma de financiación reglamentada por la Ley 30. El debate se debe abrir en torno a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la educación pública que queremos? ¿Cuáles son los mecanismos de financiación adecuados para este tiempo y esta época? ¿Cuál es el rol de la educación pública? ¿Qué efectos tiene la segmentación de la educación entre lo público y lo privado?

En segundo lugar, *la formación docente* juega un papel fundamental en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de todas las escuelas y colegios. La sociedad necesita maestros críticos, reflexivos, discursivos e innovadores, que tengan un alto sentido de construcción de sociedad y se sientan auténticos actores de transformación social; que ajusten sus clases a los contextos; que sepan leer los tiempos, y que logren desarrollar en los estudiantes estas mismas características. Esto requiere una transformación profunda de las *facultades de Educación, las cuales están en crisis*. Sobre la Resolución 18583 de 2017 emitida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que da las especificaciones de calidad de las licenciaturas, cabe la pregunta: ¿este sí es el cambio indicado para mejorar la formación de los maestros y maestras? Solo el diálogo reflexivo y autocrítico sobre ¿qué enseñar? y ¿para qué enseñar?, puede dar pistas concretas acerca de la formación docente que se requiere. ¿El país sí está preparado para

hacer el cambio estructural que la formación docente requiere? ¿Las universidades y facultades de Educación son conscientes de ese enorme reto?, y de estarlo, ¿están dispuestas a transformarse o reinventarse para dar respuesta a la necesidad de formación docente? Por supuesto, también es importante revisar la formación posgradual, que ha venido en aumento.

En tercer lugar, con relación al *Estatuto y Carrera Docente* se requiere repensar, entre muchos temas, al menos: (1) la forma de ingreso a la carrera, (2) la forma de ascenso y (3) la evaluación. 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. ¿Cómo debería ser un estatuto docente que de verdad sea retador y estimulante para atraer a los mejores bachilleres del país? ¿Es posible pensar en un proceso de enganche de candidatos a maestros desde el colegio? ¿Qué tipo de estatuto permitiría aumentar el reconocimiento social de la profesión docente y, a la vez, las capacidades de los maestros? También es crucial revisar los requisitos de ascenso, pues hay unas categorías realmente muy difíciles de alcanzar y otras que dependen de la voluntad política, pues requieren de la apertura de convocatorias para que haya oportunidad ascenso. Esto también abre el debate. Hay preguntas que surgen, naturalmente, de este debate: ¿es necesario que todos nuestros maestros y maestras tengan doctorado? ¿El país está en capacidad de suplir la necesidad de formación posgradual de los maestros? ¿El estatuto debería desconocer el trabajo con los estudiantes y solo pensarse en términos de formación, tiempo y evaluación? ¿Los requisitos de ascenso sí se ajustan a las necesidades de los estudiantes y las instituciones educativas? La evaluación es con toda seguridad el tema más complejo y que requiere más estudio. El actual esquema de evaluación, en el que un video representa el 80 % de la evaluación, en realidad ha resultado un fiasco sin evaluación formativa. Luego ¿cuál es el mejor mecanismo de evaluación?

Finalmente, se debe emprender un debate en torno a: ¿qué entendemos por *calidad educativa*? ¿Cómo podemos comprender la educación como derecho y no como servicio, y qué implicaciones tiene esto?

21 voces

Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia
se compuso en caracteres Kepler 11/16, en abril del 2018.

