

Memoria en movimiento



BOGOTÁ
HUMANANA

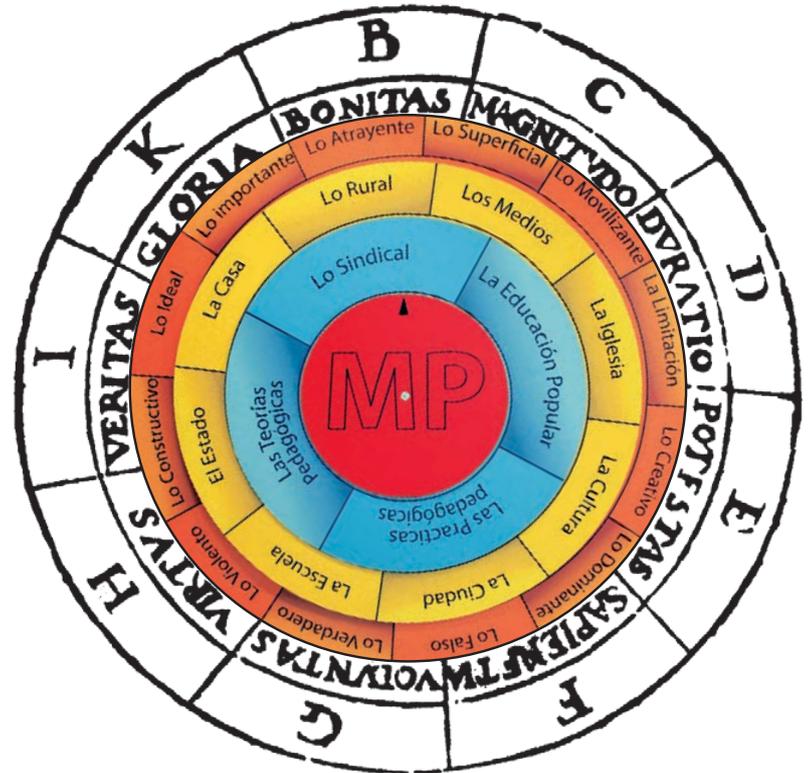
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



Memoria en movimiento

A propósito de los 30 años del Movimiento Pedagógico

1983-2013



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

© **Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico – IDEP**

Directora General
Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico
Paulo Alberto Molina Bolívar
Coordinadora Académica del Proyecto
Ruth Amanda Cortés Salcedo
Responsable del Proyecto IDEP
Ruth Amanda Cortés Salcedo

© **Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI**

Secretario General
Álvaro Marchesi Ullastres
Director Oficina Regional de Bogotá
Ángel Martín Peccis
Coordinadora del Instituto para el Desarrollo y la
Innovación Educativa (IDIE)
Mireya González Lara
Coordinación Académica General
Mireya González Lara, OEI
Ruth Amanda Cortés Salcedo, IDEP

Equipo:

Mireya González Lara
Ruth Amanda Cortés Salcedo
Fernando González Santos
Raúl Barrantes Clavijo
Ramses Benjumea Torres
Luis Fernando Escobar Cano
Sandra Vargas Mendoza

Autores:

Anais Moncada
Carolay López
Gloria Vega
Holanda González
Irma Toro
James Franck Becerra
Luis Fernando Escobar
Martha Santos
Mireya González Lara
Ómar Gutiérrez
Óscar Cárdenas
Pedro Orduña
Ramsés Benjumea Torres
Raúl Barrantes Clavijo
Ruth Amanda Cortés Salcedo
Sonia Uribe
Fernando González Santos

Obra plástica:

Ramsés Benjumea Torres

Textos máquina de pensar:

Fernando González Santos

Diseño y diagramación:

Marcela Otero

Coordinación editorial:

Marcela Otero
Fernando González Santos

Impresión:

Ediciones Ántropos Ltda
Primera Edición - 500 ejemplares
Bogotá, junio 2014

ISBN: 978-958-8071-50-3

**Instituto para la Investigación Educativa y
el Desarrollo Pedagógico – IDEP**

Av. Dorado No 69D – 91 pisos 4 y 8 Torre Peatonal
Centro Empresarial Arrecife
Tel.: (571) 4296760
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co
Bogotá, D.C. Colombia

Organización de Estados Iberoamericanos – OEI

www.oei.org.co
Bogotá, D.C., – Colombia

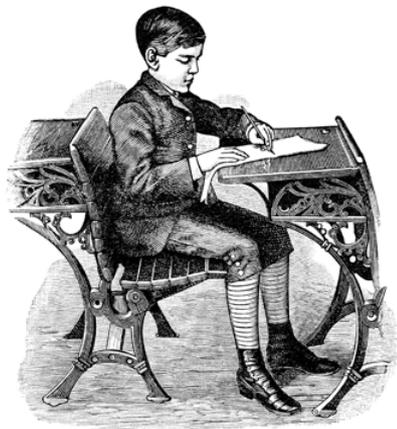
Lo expresado en esta publicación es responsabilidad de los autores y no representa la opinión o el consentimiento oficial de Colciencias, ente rector de la política y del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación-SNCTel, de Colombia.

Esta publicación se podrá reproducir o traducir, total o parcialmente, siempre y cuando se indique la fuente y su uso sea con fines exclusivamente pedagógicos.



Contenido

Presentación.....	5
Las estaciones.....	9
Memoria, formación de maestros y movimiento pedagógico.....	21
El carnaval soloriental como expresión del movimiento pedagógico.....	28
¡Yo, soy maestra!.....	36
Por las carreteras polvorientas.....	41
Formar nos es narrar nos como maestros: las claves de la memoria.....	50
Movimiento pedagógico, por la vía de la innovación educativa.....	56
Memoria, aprendizajes y construcción de saberes en la vida pedagógica de una maestra.....	66
Una experiencia de formación permanente.....	74
De la experiencia de hacerse maestro-a. A propósito de la rapsodia de un movimiento.....	82
El maestro de preescolar: una subjetividad dispersa en el movimiento pedagógico colombiano.....	87
Maestro, memoria y movimiento pedagógico. Una lectura cruzada por el arte.....	100



Presentación

Más de 30 años han transcurrido desde el surgimiento de un proceso social, cultural y político único en su género y de la más profunda y reconocida legitimidad en el ámbito educativo y académico de nuestro país. Inició en la década de los 80, época en la que confluyeron una serie irrepetible de sucesos que fueron interpretados por el magisterio colombiano como una oportunidad para lograr cambiar la lógica en la que durante tantos y tantos años gravitó la escuela, el magisterio, las comunidades y las políticas educativas en Colombia. Sus efectos son tangibles y aparecen con la magia del recuerdo y la evocación.

Sí, han sido por lo menos tres generaciones de mujeres y hombres dedicados a la educación, que de manera diferencial, y si se quiere personal, fueron afectados por el Movimiento Pedagógico (MP). Esta afectación, es base y sustento de un sinnúmero de iniciativas, que desde espacios alternativos, continúan en el empeño de lograr una educación digna para todos y todas, una educación que nos permita crecer como sociedad y posibilite la reducción de las brechas que nos segregan, nos separan y nos niegan.

Por esta razón, hoy, pasados más de treinta años del surgimiento del MP, la aproximación, asociada a maneras alternativas de concebir la formación docente en Bogotá y en el país, que desde la OEI y el IDEP aventuramos con maestros y maestras que vivieron

los albores del MP y que recuerdan con lujo de detalles todo lo vivido, es una clara evidencia de la gran capacidad del magisterio y las organizaciones sociales para hacer memoria y ubicar este potencial de la humanidad en clave con la reconstrucción de nuevas formas de ser y hacernos maestros; tal vez como reacción a los incesantes intentos que desde otras instancias institucionales y políticas mantienen al margen de las decisiones a los sujetos que le dan vida y sentido a la acción de educar desde las aulas, los colegios y las comunidades. Esta opción puede ser, así lo creemos, el salto hacia una educación que dignifica y transforma nuestra esencia humana.

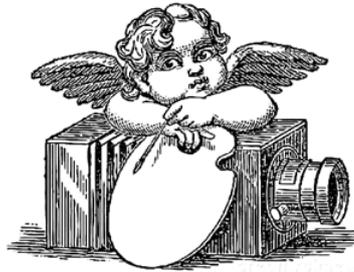
Es indudable que al optar por esta alternativa pedagógica, se reconoce al maestro y a su experiencia, de acuerdo con el reto de alterar las formas institucionalizadas y normalizadas desde las que se asume la formación de las maestras y maestros en Colombia. La opción de recurrir a una experiencia que se referencia a sí misma con sus respectivos saberes, y que desde la mirada de la historia vivida promueve nuevas maneras de comprender el universo educativo, cobra un profundo sentido para la formación de nuevas generaciones de maestras y maestros. La mejor defensa de esta opción de formación asociada al arte y la memoria está en cada una de las expresiones narrativas que se descubren y se amplían en la voluntad de los lectores que comparten la presente publicación.

Habrá que preguntar a unos –los narradores– y otros –los lectores– en ese diálogo colectivo y provocador de encuentro, mediado por este material escrito, qué efectos puede tener este tipo de iniciativas. Y así mismo, seguramente la provocación sugerida desde estas narrativas para reconstruir la historia, o mejor sería decir las historias, que el MP

dejó tras de sí y que muestran las complejas situaciones por las que se debate la educación de nuestros pueblos. La pretensión es la de mirar la historia que se configura alrededor de un hecho que aún hoy en día se hace oír, la del MP, como alternativa vital para continuar tensionando el debate sobre educación, formación docente y transformación social.

Por lo pronto y con algo de sensibilidad propia, por haber sido parte de la historia del MP, sentimos que las historias de vida narradas desde el sentimiento y la memoria reposada y selectiva, y las nuevas formas adoptadas por el proyecto para presentarlas a través del arte relacional, tocaron la sensibilidad, el gusto, el compromiso de las personas, casi todas vinculadas a la educación. Solo nos queda esperar que esta modalidad escrita provoque reacciones similares y promueva nuevas formas de seguir formando y transformando.

Nancy Martínez Álvarez
Directora IDEP



Las estaciones

El 30 de octubre de 2013 un evento significativo para la pedagogía colombiana fue programado en el Centro de Memoria Histórica. Luego de un recorrido por aquellos personajes, eventos, íconos y acontecimientos, dibujados y desdibujados a lo largo de estos 30 años que configuraron el Movimiento Pedagógico en el país, se plantea una idea de obra, es decir, un lenguaje para leer aquellas posibles formas como se han entrecruzado el ayer y el hoy, el tiempo y el espacio, el adentro y el afuera de la escuela, el pensamiento y la vida.

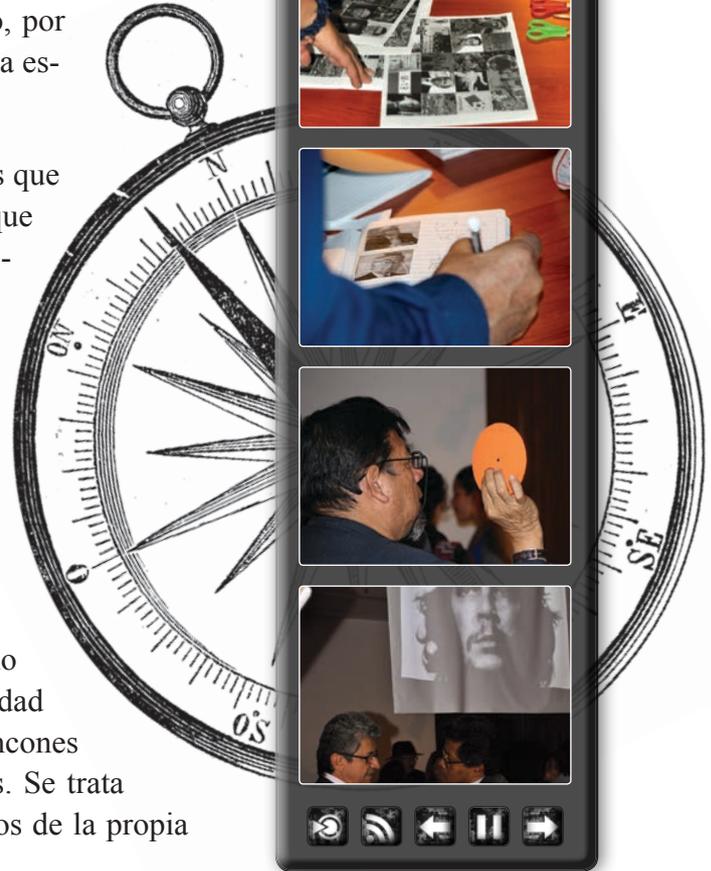
En el centro o al frente, según nos ubiquemos, encontramos la máquina de pensar con las letras M P y tres discos en movimiento.

- El primer disco contiene cuatro posibles modos de entender las experiencias: la educación popular, la acción sindical, las teorías pedagógicas y las prácticas pedagógicas.



- El segundo disco sugiere las instancias que los diferentes procesos pudieron haber afectado, por ejemplo, el Estado, la iglesia, la cultura o la escuela.
- El último disco señala una serie de valores que le asignamos a lo largo de la historia a lo que hicimos, con cosas como: lo ideal, lo movilizante, lo verdadero, lo creativo, entre otros.

En el lugar de encuentro la máquina nos vincula, como en un juego de miradas, con un par de pantallas a través de las cuales ruedan expresiones de maestros, discursos políticos, voces que entonan consignas y cantos emblemáticos, todos los cuales se pasean entre la década del 80 y el 90. Pero como no se trata de signos quietos, sino que en realidad se avizoran recorridos, hallamos cuatro rincones dispuestos a la intervención de los invitados. Se trata de las cuatro estaciones que marcan los ciclos de la propia memoria.



Las estaciones no establecen finales, por el contrario, advierten posibles comienzos.

Una **primera estación** se define por un conjunto de tabletas o baldosas, que insinúan el piso o el soporte de la acción docente. Pero al mismo tiempo, su color verde pizarra devela el sentido escolar del juego. Al escribir sobre las baldosas, lo que se va diseñando es una ruta difusa de cuatro tiempos: el presente, el pasado, el futuro y la utopía; esta última, desde luego, situada en el umbral de los límites temporales.

La **segunda estación** se compone de un cuadrado dentro del cual están algunas pelotas de tres colores. En esta ocasión la pregunta tiene que ver con la manera como cada persona percibe el Movimiento Pedagógico, según su propia vivencia. Así, en la pelota de color amarillo se escribe la dimensión más mental, con todo y las ideas, pensamientos y reflexiones; en la pelota de color verde se especifican las percepciones físicas, de acuerdo a las acciones, huellas y formas de relación con los otros; en la pelota de color rojo se anotan las emociones que a largo del



tiempo se han acumulado en nuestro quehacer pedagógico. De esta manera, cuando las pelotas ruedan por el cuadro va cobrando sentido el recorrido con las diferentes sensaciones, ideas y percepciones.

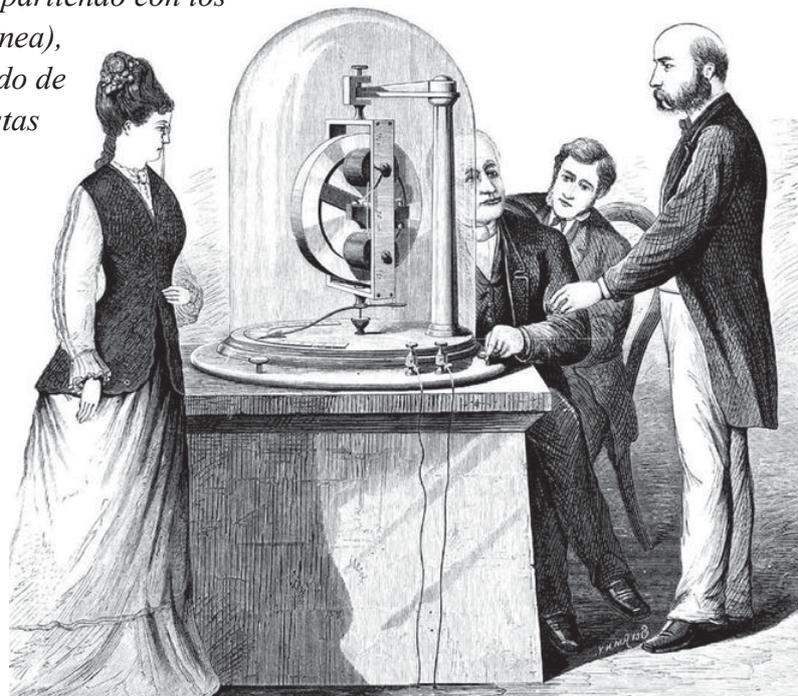
La **tercera estación** la componen un conjunto de cuadernos que parecieran sostenidos en el espacio. En las hojas de los cuadernos están pegadas varias figuras, noticias, titulares de prensa e imágenes, que dan cuenta del contexto mismo que determinó la efervescencia del Movimiento Pedagógico. Sus protagonistas han escrito allí varios apartes de sus biografías, a la manera de un diario personal, que en todo caso está sitiado por momentos de gran carga política y cultural en Colombia y en América Latina.

Pero muy acorde con lo anterior, la **cuarta estación** puede considerarse una acción propiamente de agitación. La consigna es el elemento clave. Así pues, encontramos un muro corroído y desgastado, en el que cinco consignas, las más sonadas hace 20 o 30 años, están



dispuestas. En este caso, se trata de escribir una nueva, de acuerdo a los cambios que ha sufrido la pedagogía y la política.

Entretanto, aquellos personajes legendarios del Movimiento Pedagógico, se acercan a la máquina de pensar y hacen sus respectivas variaciones, compartiendo con los demás (y de manera espontánea), lo que consideran es el sentido de la educación a lo largo de estas tres décadas.



La máquina de pensar



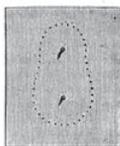
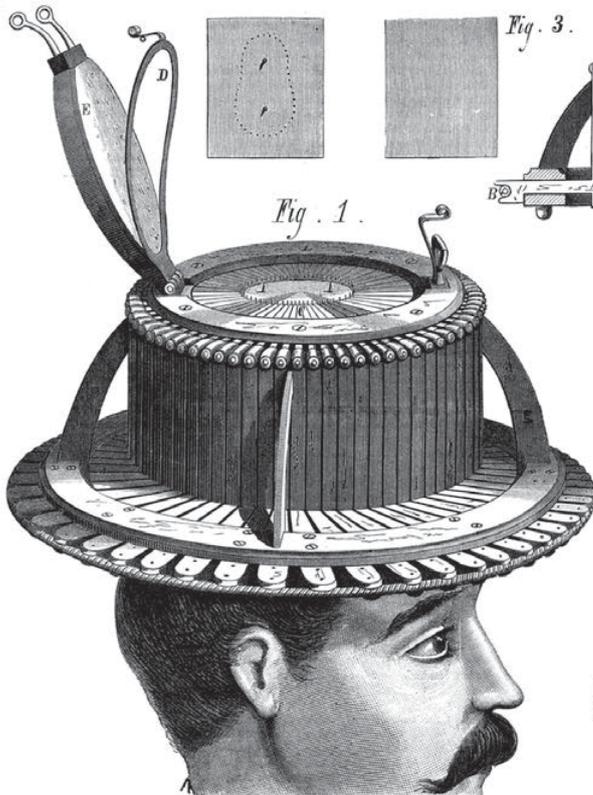


Fig. 3.

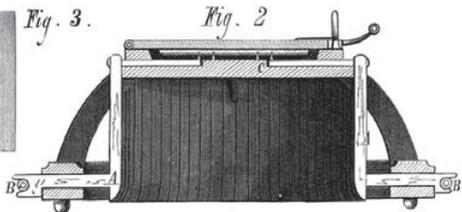


Fig. 2.

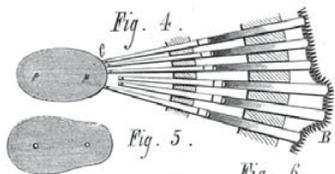


Fig. 4.



Fig. 5.

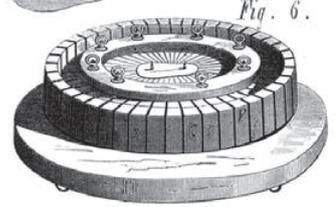


Fig. 6.

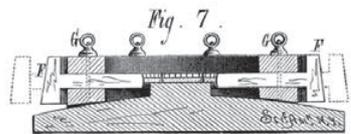


Fig. 7.

En un extraño ensayo, como tantos de los suyos, Borges comenta que Raimundo Lulio inventó, a finales del siglo XIII, “la máquina de pensar”. Luego de un complejo racio-
namiento, Borges termina deduciendo que el propósito para el cual fue inventada la máquina, no puede llegarse y dar y, por lo mismo, esta máquina no funciona.

Seis siglos después, nuestros inventores, los más diestros e ingeniosos, se dieron a la tarea de hacer una réplica de esa máquina del tiempo, con el firme propósito de que esta vez, ese fantástico artefacto, logre su cometido. La conclusión es evidente: no podemos llegar a la esencia de la máquina, pero sí a su funcionamiento. Por ello, esta máquina habla de un movimiento que, muchos años después, nos tendría reunidos en torno a su acertijo.

Las esencias son inamovibles e inmóviles. Es decir, que tienen una verdad y no son afectadas por el tiempo. Así que nadie puede refutar una esencia hasta que la cambia por otra. Por el contrario, los movimientos están hechos de variables, de velocidades, alteraciones y transformaciones.

Claro está que los movimientos hay que designarlos, necesitamos darle nombre, para diferenciarlos de otros. De esa manera, Raimundo Lulio bien hubiera podido poner en el centro el nombre de Dios y ubicar en los diferentes discos que giran alrededor de ese nombre, varios atributos, como bondad, grandeza, gloria o sapiencia. Quiere esto decir que Dios es todos esos atributos a la vez.

Pero nosotros, herederos de este, que sigue siendo un nuevo siglo y de la muerte de Dios, hacemos otro bautizo y ponemos en el centro a un pecador; a un vasallo, a un trasgresor; identificado con dos letras: la M y la P.... Exactamente, diría un gramático perspicaz: la M de movimiento y la P de pedagógico.

Aun así, esta máquina pecadora y transgresora, sigue la misma lógica de Raimundo Lulio. ¡Ah! claro, ya no estrictamente como una lógica, sino como una ciega militante de Rodari, quien recordando a Novalis en la “Gramática de la Fantasía”, dice: Si tuviéramos una Fantástica, así como tenemos una lógica, estaría descubierto el arte de inventar.

Por eso, esta nueva máquina de pensar, con la que tratamos de asomarnos al tiempo, no busca reconstruir 30 años de pecados, profanaciones y trasgresiones, sino que sencillamente se los inventa en una nueva época. Desposeídos de la verdad y desplazados de la esencia, estamos abocados a la libertad que ofrecen las variaciones.

De este modo, llegamos al punto álgido de nuestra máquina, que es a la vez la máquina de pensar y la máquina del tiempo. En realidad, lo que nos ofrece la máquina es la posibilidad de hacer del movimiento un juego donde los discos llevan a vincular una cosa con otra, de manera arbitraria, es decir, fantástica.

Se trata de relaciones múltiples, donde lo diverso, entra en conexiones vitales y sociales. Quizá, y aquí está el arte máximo de la máquina, estamos ante la posibilidad de pensar el tiempo mismo. Una letra M y una letra P, que con el vértigo y la experiencia de muchos hombres, mujeres, niños, jóvenes, campesinos, obreros, líderes, y también maestros, vinculó aquello que no lo había estado hasta el momento, que no estaba relacionado: cosas y hechos de diversa naturaleza.

Una M y una P que se las arreglaron para vincular, resistiendo a todos los certámenes de la modernidad, el sujeto con la experiencia, la escuela con el poder, el saber con la vida... Sin embargo, otras relaciones todavía más reveladoras podríamos hacer en estos tiempos: el vacío con la conspiración, la locura con los principios, la enseñanza con la imposibilidad, la ausencia de sentido con el deber, el presente y lo anacrónico. En fin, y para sintetizar, podría

vincularse el movimiento mismo con todos y cada uno de sus sentimientos; los más sublimes y los más mundanos... Ese vendría a ser su objetivo último.

... En cualquier caso, estamos ante una forma particular de haber profanado la verdad, la imagen de un Dios y la voz omnipotente de la esencia. En la actualidad pueden hacer carrera muchas hipótesis, sobre el devenir del movimiento o de los movimientos; las más críticas, las más benévolas, las más idealistas o pesimistas. Sin embargo, nadie puede refutar el vínculo, ni la multiplicidad de las relaciones acaecidas. Por ese solo hecho, esta máquina nos permite reconocer las combinaciones del azar, es decir, los enigmas de la historia y lo inverosímil de los acontecimientos. Quien hoy sigue teniendo la pretensión de las seguridades, bien podría suponer que esta máquina no funciona y que durante estos 30 años nada ha pasado en realidad.

En cambio, nuestros ingeniosos diseñadores de la máquina del tiempo y del pensar, militantes acérrimos de Rodari y de Novalis, han preferido la Fantástica, a la Lógica, y han demostrado que la máquina sigue en movimiento. Ahora la tienen con ustedes, para que cada quien dé testimonio de su existencia, con sus propias combinaciones. Estaríamos así, muy cerca a la deducción de Borges, cuando finaliza aquel extraño ensayo, como tantos de los suyos, diciendo: “Como instrumento de investigación filosófico la máquina de pensar es absurda. No lo sería, en cambio, como instrumento literario y poético”.





MEMORIA, FORMACIÓN DE MAESTROS Y MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

Raúl Barrantes

Un grupo de maestros que nacimos, crecimos y nos desarrollamos con las ideas del Movimiento Pedagógico -MP-, nos hemos reencontrado después de algo más de 30 años del comienzo de esta iniciativa liderada por la Federación Colombiana de Educadores -Fecode-. En los encuentros, que nos ocupó casi un año, reconstruimos eventos, vivencias, ideas y discusiones de una época, para compartir lo que cada uno advirtió y fundió, a su propio capricho, para hacernos partícipes de un ímpetu que pregonaba transformaciones educativas en las que los maestros nos sentamos protagonistas.

El tiempo transcurrido entre las vivencias y su evocación contribuyó a ponderar lo que tenemos para compartir con el grupo. Traer al presente lo que vivimos como MP, con inquietudes del presente pero también con observaciones engatilladas desde el pasado, nos permite desenterrar recuerdos para hacer una reconstrucción de memoria colectiva sobre gestas comunes. En tanto reconstrucción de memoria no nos interesaba exhumar verdades, sino más bien volver sobre algunos pasos andados por el magisterio para que las nuevas generaciones de maestros no pasen

por alto un momento de expectativas de cambio en la que muchos maestros nos formamos y, en consecuencia, configuramos una forma particular de ejercer el oficio de maestro. Cada integrante dispuso su propio repertorio de remembranzas y sacó sus propias conclusiones de este diálogo colectivo.

Conversación y memoria colectivas dan entrada a múltiples voces. No solo fue diálogo entre quienes vivimos una época histórica del MP sino también con colegas que no lo vivenciaron, bien porque estuvieron al margen o bien porque no fueron contemporáneos. Las conversaciones irrumpían desde los universos subjetivos que constituyen las historias de vida de los concurrentes. Y las historias de vida son los relatos de las interacciones que cada cual establece con el oficio de maestro, con la escuela y con lo que esto implica.

La memoria se estimula y se promueve con preguntas, tiene la posibilidad de inquirir y escuchar explicaciones. Las preguntas también se dirigen a los documentos escritos que circulan sobre MP. Nos preguntamos por los aportes considerados centrales del MP rastreándolos en algunos textos aportados por la revista Educación y Cultura; nos preguntamos por las promesas del MP (demandas por una escuela alternativa, por maestros formados y comprometidos, por políticas educativas más democráticas y por otras relaciones de poder para construir una nueva sociedad); y averiguamos por los proyectos que los maestros perfilaron y por los que aún hoy perviven.

Pero además, la memoria contribuye a dibujar un horizonte. En el transcurrir de las conversaciones se configuró un espacio circular: de un comentario singular -instalando en público una

vivencia, una pregunta o una experiencia-, se va a comentarios colectivos, ampliándose el espectro de referentes que contribuyen a la 'actualización' de memoria y a compartir ideas o preguntas comunes. En tanto el grupo de participantes cuenta con integrantes que vivieron y experimentaron directamente el MP y con otros que están distantes en tiempo y conocimiento del mismo, se funda una actitud en estos últimos en relación a la expectativa por lo que hicieron aquellos maestros -ya jubilados o haciendo el trámite para la pensión-.

El horizonte que quisieran trazar los noveles maestros es la de reeditar el MP; por supuesto que no se trata ahora de un movimiento en los mismos términos pero sí de reconstruir un escenario que ofrezca cambios en la política educativa y en la escuela actual, lo que pasaría por descifrar las claves que condujeron al auge que tuvo el MP. De hecho hoy se habla nuevamente de MP latinoamericano desde Fecode. Esto los ubica, y nos sitúa a nosotros, hacia el interés por entender que orientaba la acción de unos maestros, y de un gremio, que encumbrió unos postulados movilizadores.

Formación de maestros y MP

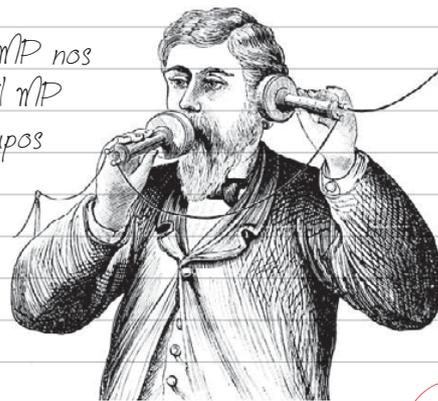


Si conversar, preguntar y dibujar un horizonte son propiedades de un ejercicio de formación de maestros, podemos postular el MP como un escenario por excelencia didáctico para la generación de maestros que lo vivimos. A continuación relaciono las tres características señaladas como constitutivas de un proceso de formación de maestros con el MP, ilustrando dicha relación con

ejemplos de mis propias vivencias y, en consecuencia, sin pretender constreñir todo lo que significó el NTP, pues éste tuvo un espectro amplio de posibilidades.

Conversar aquí se entiende como la posibilidad de disponerse con otro en el lenguaje, con pares y con otros que no lo son, disponerse a permitir la interlocución con un colectivo, en fin, disponer la historia de sus interacciones para ser observadas, comentadas e interpeladas por otros. El NTP propició nuevas interacciones, nuevos diálogos, puso diferentes temas sobre la mesa. Nos abrió a los maestros escenarios de continuas y casi que inacabadas conversaciones. Para quien no conoce la historia, es necesario recordar que antes de la década de los años 80's los maestros, de manera generalizada, no hablábamos de pedagogía. El NTP nos convocó al diálogo con un saber que da razón de nuestro oficio, con aquello que hoy es obvio para formarnos como maestros.

Veníamos de una insatisfacción con nuestras prácticas y gracias al NTP nos llegó un lenguaje con el cual podíamos conversar con los colegas. El NTP canalizó inquietudes, experiencias y deseos de cambio de algunos grupos de maestros que venían conspirando contra la rutina de la enseñanza, muchos de ellos provenientes de la educación popular y otros del mismo gremio; le otorgó resonancia a aquellas experiencias pedagógicas que eran escasas y estaban dispersas; nos sacó del solipsismo para convocarnos a lo colectivo; a algunos nos cambió el destino y nos dejó sin posibilidad de retorno.



El MP nos hizo conversar con otros. Con los maestros que crecí, en virtud de los postulados del MP, la insatisfacción con lo que hasta el momento hacíamos nos llevó a negación de lo existente; de repente no queríamos esa escuela, no pretendíamos más esas prácticas rutinarias que eran prescritas desde un centro que apelaba a la autoridad normativa. Y aspirábamos reemplazar de inmediato lo que teníamos y lo que hacíamos.

✓ Desde el sindicato se conversaba acerca de cómo fraguar condiciones para construir otra educación, otras orientaciones para ejercer el oficio de maestro.

✓ Desde la academia -hasta entonces exclusiva de las universidades- se conversaba sobre las explicaciones que podrían contribuir a entender el estado de cosas.

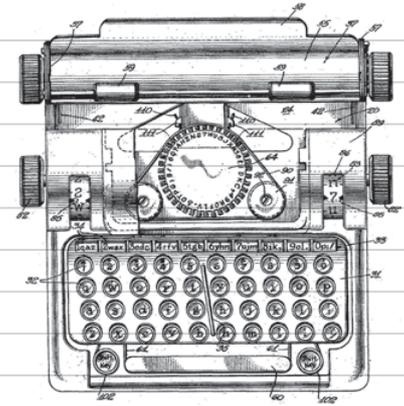
Desde cada escenario de conversación parecía tenerse anclado un tiempo propio. Los maestros asumimos el presente de la escuela que nos correspondió vivir y empezamos a introducir modestas transformaciones sin la certeza del punto de llegada.

Puesta en marcha la búsqueda por otra forma de ser maestro y hacer escuela, también aprendimos a hacer algunas pausas. Es más fácil adherir a un ideario que aprender a pausar para examinar y, principalmente, a preguntarse, por lo que se hace, por lo que se quiere. Aprender a preguntar, por ser más difícil, hace más lento el proceso. Se desplegaron foros y congresos con diferentes actores, se construyeron grupos de maestros que se autodefinieron como comisiones de trabajo -con sedes en los sindicatos-, se le arrebataron académicos a la universidad para socia-

lizar sus lidias intelectuales e investigaciones a los maestros, se puso a circular impresos con reflexiones y debates, etc.

La pregunta que algunos maestros asumimos como central fue la de ¿cómo construir otra escuela? Y, de manera más específica, ¿cómo construir otra escuela en la práctica? Esta pregunta aún se nos atraviesa después de 30 años de muchos rodeos y experiencias. Pero esto tiene una doble relación. Por un lado se requiere tener la capacidad de traducir discursos para que tengan lugar en la práctica -para hacer una escuela con las condiciones y los recursos que nos impone el medio, con los niños concretos que son usuarios de la oferta pública-. Por otro lado, implica defender la escuela que se va construyendo, para lo cual se requiere tener la capacidad de traducir las prácticas en discursos. En otras palabras, construir y defender lo construido. Esto último, nos lleva a otra pregunta fundamental.

Dado el éxito de la convocatoria del MP, los académicos universitarios coparon en gran medida los escenarios discursivos desplegados, de tal suerte que se convirtió en un problema -colateral- ganar capacidad para traducir las prácticas en discursos; de ahí que surge el interrogante de



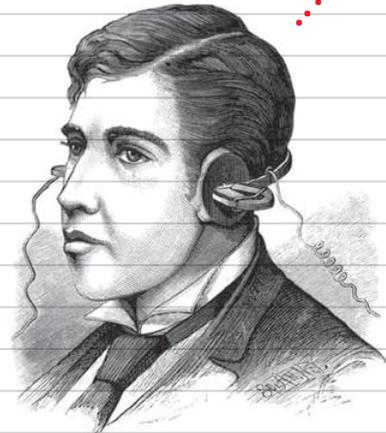
¿cómo ubicar la voz del maestro en la superficie discursiva del MP?

Sabemos que el espacio ganado del maestro corresponde al ámbito de las experiencias, y siempre habrá un lugar para socializarlas, pero aún falta la construcción de un lenguaje propio -de la práctica del maestro- para dar legitimidad a lo que emprende en la escuela. Hoy, en términos de legitimidad, sigue pesando más hablar como 'académico' para otorgar mayor validez a una experiencia.

El MP también delineó un horizonte y podemos decir que fue su característica esencial. Nos ubicó a los maestros en perspectiva de construcción, de 'hacedores de cultura', nos dio el título de 'intelectuales de la educación', nos proporcionó una identidad que en su momento no poseíamos, nos proyectó hacia un futuro promisorio de cambio social y político, en fin, nos comprometió, como ningún otro escenario lo hizo, con la pedagogía y la educación. Nos dejó claro que tenemos un saber propio, en tanto maestro, y nos puso la tarea de reconocernos en él dándonos posibilidades para construirlo.

Propició el trabajo colectivo y nos relacionó con dignidad con otros actores de la educación. En consecuencia, el gremio del magisterio ganó un estatus, insertándonos en las decisiones que van más allá de las reivindicaciones propiamente gremiales. Aún hoy existen confusiones surgidas en la década de los años 80's y proyectos de maestros nacidos en la primera década del MP. Las redes de maestros son efectos de la proclama del MP y muchos maestros le debemos nuestro desarrollo profesional al impulso dado por la fuerza de su ideario.

El MP fue un escenario ideal de formación, de tal suerte que movilizó a facultades de educación y escuelas normales colocándolas en la órbita de sus actividades y proclamas. La utopía construida desde el MP nos ubicó en sintonía de la disputa por la política pública educativa, en donde el gremio de maestros se convirtió en interlocutor de primer orden de los gobiernos, las discusiones académicas salieron del confinamiento universitario y resaltó el ejercicio político del maestro. Por estas razones, cualquier propuesta de formación que asuma al maestro como protagonista de su propio saber y proyección, tendrá una conexión implícita con un momento de su historia que lo catapultó como constructor de su propio destino.

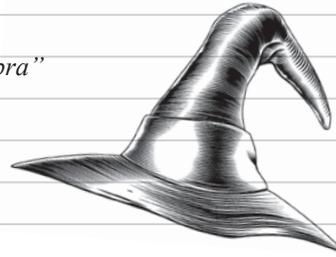


→ EL CARNAVAL SOLORIENTAL COMO EXPRESIÓN DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

Carolay López González
Gloria Vega T.

*“¡Sinsarabín! Este traje lo hice para este festín.
¡Abracadabra! Carnaval que todas las puertas abra”*

Consigna del Carnaval Soloriental (1987)



Carnaval, sol y cerros orientales

Es octubre, tiempo de Halloween, el comercio se prepara para ofertar una variada gama de artículos que van desde los atuendos dignos de superhéroes hasta objetos decorativos, con brujas medievales, con fantasmas y calabazas que sonrín siniestramente, entremezclados con dulces de todo tipo, dando cabida a una cultura que nos es ajena pero que cada vez más la asumimos como propia.

Hoy este evento hace parte de las fechas comercialmente significativas, pero no siempre fue así, en los años ochenta en una zona de la ciudad ubicada en los cerros surorientales de la capital, un grupo de docentes tuvo la capacidad de visualizar casi a modo premonitorio, los alcances culturales de lo que significaría el asumir una festividad con tintes comerciales y foráneos en un contexto donde predominaba la pobreza y la desigualdad, alertando acerca del impacto identitario que se evi-

lenciaría. Es así como aparece la idea de una contra propuesta artística y cultural como alternativa al Halloween, promoviendo aspectos de la cultura colombiana a través de un carnaval.

Siendo el año 1987, en lo que hoy conocemos como la Localidad de San Cristóbal, denominada en ese entonces como Zona Cuarta, en una escuela pequeña metida en los cerros de una Bogotá "un conjunto de maestros inició una serie de encuentros informales para tertuliar acerca de sus prácticas pedagógicas en la escuela (...) surge la necesidad de convocar a una Asamblea Pedagógica Zonal"¹. Las asambleas zonales fueron una estrategia de interlocución propuesta por la comunidad docente de la zona cuarta inspirada en los planteamientos del Movimiento Pedagógico, que buscaba la socialización de experiencias pedagógicas "con el propósito de conocer los intereses y proyectos de los maestros y sus escuelas"². Surgieron 32 proyectos que fueron articulados en un macroproyecto llamado Carnaval Soloriental.

Consigna Carnaval Soloriental (1987)

La escuela Nueva Delhi era privilegiada, no contaba con muros que limitaran el contacto con lo cotidiano, además estaba rodeada por la montaña que hacía las veces de zona lúdica y en medio de las calles sin asfaltar el proyecto del Carnaval Soloriental se sentía desde el comienzo

1 Tomado del álbum fotográfico personal de la docente Ángela de Castro, quien participó en el Movimiento Pedagógico y quien fue pionera en el proyecto del Carnaval Soloriental.

2 Ibid.

del año escolar, no era una cuestión improvisada, las aulas servían de laboratorio artístico, donde se experimentaba con la pintura, la danza y la literatura, con el único fin de preparar las comparsas que en el mes de octubre se mostrarían ante la comunidad de la zona cuarta. Cada año las temáticas del carnaval variaban, sin perder de vista su intención de resaltar la cultura popular colombiana, así las distintas versiones que tuvo y tiene el carnaval han desarrollado sus comparsas entorno a los mitos y leyendas, a los personajes e historias de la Bogotá de antaño y a temas relacionados con diferentes áreas (El maíz, el sol, el mundo marino...).

El Carnaval Soloriental es una expresión del Movimiento Pedagógico en tanto posibilitó la tarea de posicionar la pedagogía y la labor docente en el ámbito de lo político y lo académico. En lo político a razón del interés creciente del magisterio colombiano de los años ochenta por manifestarse acerca de las políticas educativas que evidenciaban la centralización, la escasa cobertura de la educación primaria y secundaria, además de la desatención educativa a los sectores rurales; en lo académico, porque se generó la reflexión alrededor de las prácticas pedagógicas fuera del ámbito escolar, propiciando la aparición de escenarios de encuentro, no solo de intelectuales sino también de maestros para presentar alternativas.

El docente en el Carnaval Soloriental

Es 31 de octubre de 1986 es día de clases en la escuela Nueva Delhi, todos y todas se preparan para la jornada que está por comenzar. El docente no se encuentra en el aula y los estudiantes no están en sus puestos habituales, ese día de octubre la escuela no es la misma, es el tiempo

de poner en evidencia el trabajo desarrollado por meses en las aulas, en el patio y en los alrededores de la escuela, es jía de Carnaval Soloriental!

Entre la multitud infantil se levanta la figura de un hombre que se dice docente, luce muy particular, en esta ocasión está adornado de un sombrero plateado con aire mágico, ataviado de ropas pintorescas al más digno estilo del carnaval de Barranquilla, por último, su rostro pintado de blanco resalta la mira expectante por el inicio del carnaval.



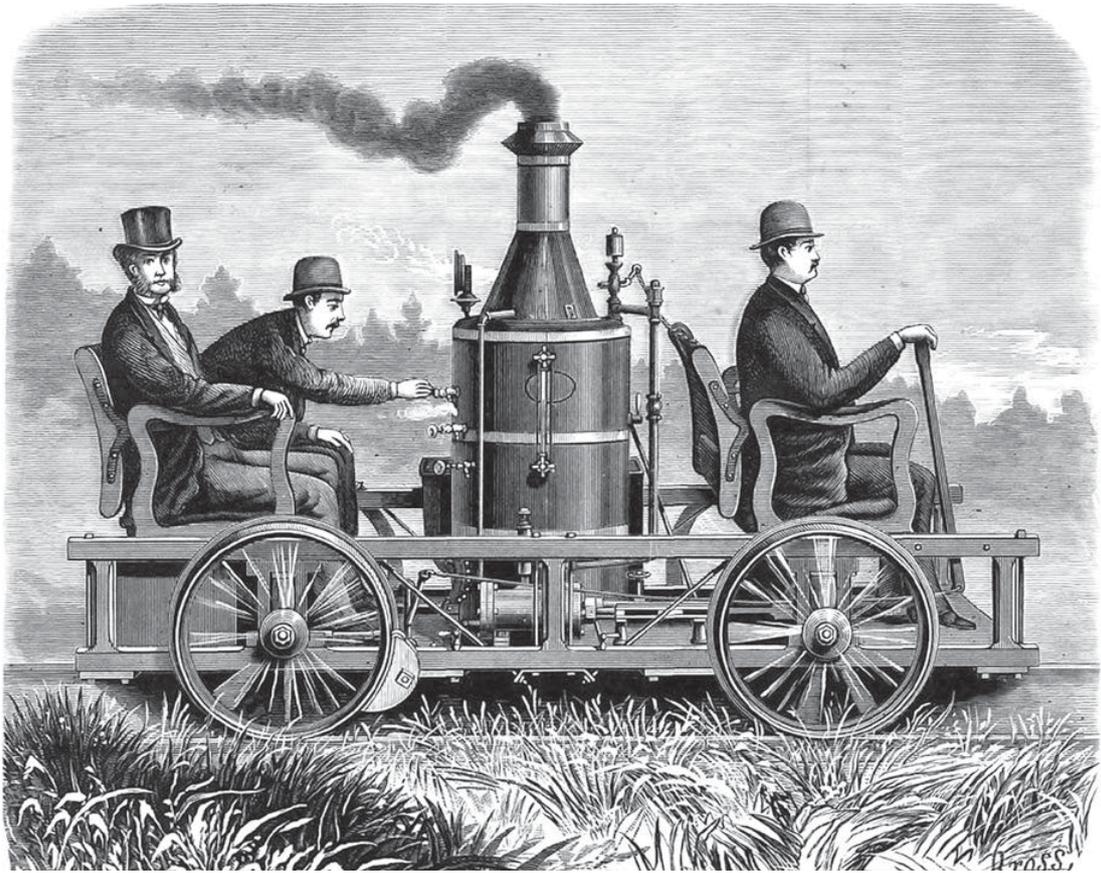
¿Qué propició dicho espectáculo?

¿Cuándo se empezó a considerar un carnaval como una posibilidad educativa?

Acusamos al Movimiento Pedagógico, porque la comunidad docente vio ahí la oportunidad para salir del letargo en el que venía sumida la escuela básica y media, además esa comunidad docente contó con el aval de un sindicato magisterial que propendía por una reforma educativa fundamentada en la transformación de las prácticas pedagógicas, la búsqueda de la autonomía curricular y el fortalecimiento de la educación pública, alrededor de la formación docente. Ejemplo de lo anterior son las palabras de la docente Ángela de Castro, cuando menciona que el Movimiento Pedagógico fue la "Posibilidad de encontrar un colectivo de compañeros para hacer cosas que venía haciendo prácticamente sola, sobre todo una propuesta que yo veía muy nacional"³.

*La máquina de pensar
en pleno movimiento*





La máquina de pensar está hecha para generar movimiento, ¿o quizás movimientos? plurales, extraños e infinitos. Tantas relaciones, tantas situaciones, dispuestas en el vaivén de la existencia, del poder y la palabra. Treinta años de viajes y de juegos retocados. ¿Quiénes somos? Y la memoria, que con los años se vuelve más frenética, vocífera: ¿Quiénes hemos dejado de ser?

Una apuesta que solamente se comprende al ser padecida, deleitada, enquistada, repetida con las paradojas del azar. Camino abierto, pero untado de huellas: hojas, consignas, rupturas, silencios acumulados en el último rincón de un recuerdo por venir.

¿Acaso quién te dijo? ¿Qué hacemos aquí? ¿A la misma hora y en el mismo lugar? ¿Qué arcano nos dispuso?

¡Oh máquina del pensar! que vuelves al mismo punto de siempre... siempre de manera diferente.

Somos los que somos: dicen que dijeron, otra vez, los que no han venido; es decir, los que estamos aquí, que habitamos allá, en la ausencia de la presencia..., pues tantos tiempos hubo en un mismo instante y lugar. Vaya sentencia esta, la que nos ha tocado:

“Nada ni nadie se escapa de vivir en pleno movimiento”.





NO, SOY MAESTRA!

Martha Cecilia Santos
Holanda González Valderrama

Y entonces empecé a preocuparme, los compañeros que se marcharon de la Nacional a las facultades de educación de otras universidades empezaron a graduarse y yo nada de nada, seguía investigando para mi tesis de grado junto con mi compañera Mariela Fula (hoy fallecida) y ocho compañeras más; recopilando información a través de miles de fichas que dieron origen a un tesoro que serviría al centro de documentación para las futuras investigaciones sobre la historia del maestro, para colmo de males ni siquiera le encontraba sentido a lo que hacía, me preguntaba qué es todo esto si no entiendo su utilidad. Así que decidí escribirte una carta a Olga Lucía Zuluaga directora del proyecto sobre la historia de la práctica pedagógica en Colombia.

...Y recordé cuando estaba en la Normal de Guicán a mi querida profesora Gloria Inés Aldana de Hernández, maestra formadora de maestras, quien apelando a mi sentido común me recomendó enfocar toda mi rebeldía hacia el estudio y vaya que lo hice, trabajé con ahínco para lograrlo, atrás quedaron los días de "El León de Apure", como me llamaban las monjas por ser según ella tan rebelde. Más me doy cuenta que siempre mis problemas han sido porque no soporto las injusti-

cias y me enfrentó a lo que sea por seguir mis principios y lo que considero justo para cualquier persona y para mí como ser humano con derechos y por supuesto con deberes.

Las anécdotas llegan a mi memoria en cantidades... Rememoro el momento en que empecé en el Distrito. Me nombraron en Engativá, las seis que nombraron para allá éramos cuotas políticas, y nosotras fundamos la escuela de Engativá, duré muy poco tiempo ahí, luego pasé a Pato Bonito donde también funde la escuelita en un galpón con tres salones. En 1973 ingresé a la Lotería de Bogotá, trabajaba sábados y domingos con la Asociación Colombiana de Recreación, como monitora de recreación, nos prepararon para ser recreadores de los parques que en esa época tenía a su cargo la Lotería de Bogotá. Decidí estudiar psicología y validé el bachillerato en el Moreno Escandón. En el 74 me presenté a la Nacional y al Externado, pasé en ambas, pero en la Nacional no pagaba nada porque era maestra.

Recuerdo que había un grupo de estudiantes de diferentes facultades, se llamaba Comuna Educativa, nos reuníamos todos los fines de semana o los jueves por la noche, estábamos trabajando los fundamentos de la pedagogía. Un día después de seis meses de debate Martha de Franco lea una maestra francesa de pedagogía, había sido alumna de Piaget) nos dijo que la parte política era importante, nos invitó a leer a Lenin, a Trotsky y otros autores.

A nosotras, es decir, a mi amiga Mariela y a mí, no nos gustaba ni llamaba la atención ese tipo de lecturas. Mariela era maestra de hijos de militares en el colegio Patria y le tenían espías para saber qué hacía, ella lo descubrió después. Teníamos que debatir el libro Las Palabras y las Cosas,

era caro pero yo lo había comprado, Martha de Franco me lo pidió prestado y con mi amiga Mariela nos fuimos al siguiente debate; y ¡oh sorpresa! Cuando llegué de la escuela de Patio Bonito en las noticias salió que hicieron una redada en la noche en la casa de Martha de Franco y atraparon a una célula de insurgentes, cayeron todas nuestras compañeras y tardaron cuatro meses en la cárcel.

Continué con mis estudiantes de Patio Bonito hasta cuarto. Yo todavía estaba en la universidad y estaba terminando. La supervisora Blanca Zárate de Molano me propuso en quinto, que si quería pasar a secundaria y acepté, en esa época era un honor, uno podía pasar sin problemas, el nombramiento me salió para un colegio en San Blas, la Secretaria de Educación tenía un desorden, nombraban en el mismo cargo hasta tres docentes; cuando llegué ya tenían las orientadoras y yo no quería regresar a primaria. Me enviaron al colegio Tomás Rueda Vargas, que con el Manuelita Sáenz, Enrique Olaya Herrera y otros, formaban el Complejo Educativo de la Zona Suroriental de Bogotá.

Llegué a trabajar en cárceles como delegada de la Secretaria de Educación en el año 94, el horario era ideal, no supe quién era jefe, fui absolutamente autónoma y fueron mis años más felices de trabajo. Germán Pilonieta trabajaba con Fouyerstein, la modificabilidad estructural cognitiva, un programa precioso, a nosotros nos daban inducción muy completa, nos formaban como mediadores, lo que hoy se llama mentores, esto dio origen al Decreto de Educación para Adultos, el 3011 de diciembre 19 de 1997. Y lo irónico es que después de capacitar a tanta gente y facilitarnos documentación acabaron el programa, se lo debemos a Antanas Mockus y a Cecilia María Vélez,

que cortaron de plano con todo, el personal capacitado, entre ellos académicos e intelectuales de la pedagogía; así que comenzaron a crear institutos de educación superior para alfabetización de adultos, comercializaron todo y el programa se perdió.

En cárceles mi título era mediadora de educación de adultos, pero resulté siendo la directora de Educación de Adultos de la Secretaría de Educación, trabajé con Olga Lucía Zuluaga nuevamente, me ayudó mucho con la parte pedagógica y desarrollé todo lo que es el proyecto de la práctica pedagógica en prisiones.

Cuando la Secretaría de Educación terminó el proyecto yo continúe con la Universidad en cárceles en el día, y me pasaron para la noche, ahí fue cuando llegué al Rodrigo Lara Bonilla. El problema es que los maestros de Multis no estaban capacitados para la educación de adultos y todos nosotros los de comunitaria pasamos a ese colegio e irónicamente es el único colegio donde no se dicta el proyecto de educación de adultos que lideró Germán Pilonieta.

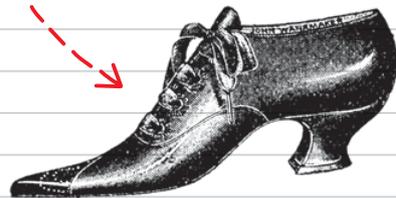
Mis últimos años los desarrollé en el aula trabajando proyectos de vida y orientación vocacional, ya que como orientadora dinamizo procesos, no solo con estudiantes sino con toda la comunidad educativa.

...Cuando yo le envié la carta a la profesora Olga sobre mi tesis, ella respondió que no me afanara, la perfección es de los sabios, decía, esperaba que el concepto que teníamos de maes-



tro hubiese cambiado, estábamos entusiasmadas con las lecturas. En mayo de 1982, Olga Lucía regresó de Medellín, en menos de un mes nos ayudó a organizar toda la información, tenía-
mos objetivos claros. Para junio nuestro trabajo, que se llamó "La concepción del maestro en la
reforma instructorista de 1870 a través del periódico la escuela normal"; estaba listo. Entonces le
salió otra pata al gato, fue complicado conseguir jurados ya que en la facultad no había ningún
maestro que conociera sobre Historia de la Pedagogía, la carrera de Pedagogía en la Universidad
Nacional la habían terminado, así que los jurados fueron de la Facultad de Historia de Bogotá y
Medellín. Finalmente la tesis fue aprobada.

Más seguía con el mismo problemita, ni idea por qué investigué tanto. Con el paso del tiempo y
disfrutando los logros que he obtenido a través de los años en mi carrera como docente-orienta-
dora, al fin voy descubriendo qué era lo que Olga Lucía quería que yo y quienes investigamos
entendiéramos. Ella sí estaba visualizando lo que ocurre actualmente, que profesionales de otras
carreras como docentes "garantizarían" una educación de calidad, por ejemplo un matemático
explicará mejor un problema que alguien que no tiene el mismo conocimiento sobre esta materia.
En mi época no sucedía esto, profesionales de otras carreras ejerciendo la docencia; aunque este
experimento puede que tenga sus ventajas, considero que zapatero a tus zapatos.





POR LAS CARRETERAS POLVORIENTAS

Pedro J. Orduña R.

Caminaba por la carretera destapada acompañando a mis primos a esa escuela rural donde tantas veces habíamos ido a jugar, el camino era polvoriento y con curvas que los buses de escalera transitaban zigzagueando intentando esquivar los múltiples huecos y piedras que encontraban, pero a nosotros esto nos facilitaba las cosas ya que el tránsito era muy lento y la carretera se convertía en campo de juegos; en uno de esos juegos un día cualquiera caímos al piso y rodamos contra piedras y polvo de la carretera nacional que unía más de tres departamentos; esa época la recuerdo cada vez que paso por allí, ya hace más de 30 años

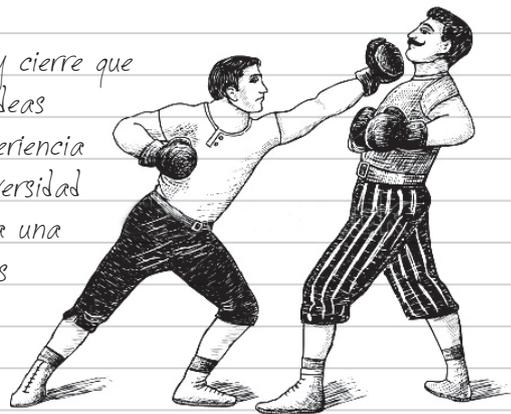
...Aquel momento lo relaciono hoy con las historias y las fotografías sobre "La Marcha del Hambre", la cual fue bautizada así porque según decían los docentes de la época: en esa situación tenía el gobierno al Magisterio. La marcha se inició el 24 de septiembre de 1966 en Santa Marta y llegó a la Plaza de Bolívar de Bogotá el 22 de octubre. Fueron 23 jornadas que me las imagino como las breves jornadas que teníamos en aquella escuela rural de mi infancia.

...Había que retornar después de acompañar a mis primos a su escuela y el regreso era solo, en algunas ocasiones con mi hermano, quien también me acompañaba. Quizá así fue para aquellos maestros, un viaje entre hermanos o entre primos, de la labor docente. Y un regreso solitario a sus aulas.

Pero... → | ¿Por qué mis primos tenían clase y yo no?
¿Por qué yo estaba de vacaciones y ellos estudiaban?

Las comprensiones sobre ello comenzarían en los ochenta cuando llegaba a la Universidad Pedagógica como principaro.

La universidad acababa de pasar por un episodio de violencia y cierre que había desgastado liderazgos estudiantiles y fortalecido algunas ideas radicales durante el segundo semestre de 1981, luego de una experiencia universitaria y el encuentro con el marxismo histórico de la universidad Inca. El ingreso a la UPN fue un descanso para la familia, era una universidad pública, lo que significaba un sostenimiento de gastos más sencillo pero con una situación diferente, dado los deseos de participar en los procesos de liderazgo estudiantil que se daban en aquel momento.

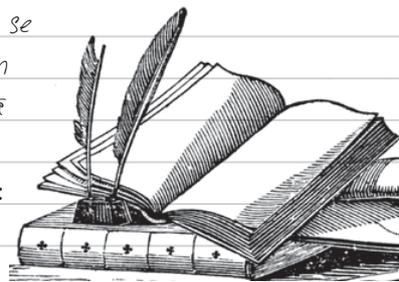


El ambiente de la universidad marcaba algunas discusiones que se tomaban nacionales, algo se gestaba como en septiembre del 66, la marcha del hambre, el Decreto 2277 de 1979

estaba en discusión pero no se había reglamentado. En la universidad las discusiones sobre cómo había emergido el decreto no eran muy claras; más bien las acciones de los maestros en muchos de los sitios de práctica nos sumergían en la realidad de la escuela, frecuentemente se daban las discusiones de maestros inquietos por lo que sucedía en torno a su proceso de profesionalización.

De allí que el encuentro con la pedagogía en las aulas fuera más un desencuentro, la presencia de temas que plantean el dirigir al niño desde ciertos discursos que no coincidían con la realidad colombiana del momento. Algunas clases parecían la reproducción de las relaciones de poder que en ese momento se discutían en algunas partes de Centro América y que recién acababan de ponerse en discusión con la toma del 11-19 de la embajada de República Dominicana. Relaciones de poder que desafiaban el Estado con un para-estado envuelto en el poder del dinero de narcotraficantes y otras fuerzas que emergían en el contexto urbano, pero que venían de lo rural.

Las dinámicas universitarias absorbían los discursos más allá de las acciones de los estudiantes, estas se plasmaron en textos y relatos que se funden en anaqueles y museos, la memoria quizá se recupere con esos y otros escritos novelescos de quienes realmente vivieron esta realidad, la realidad de la reglamentación parcial del Decreto Extraordinario 2277 de 1979 mediante el Decreto 2480 de 1986: este decreto concretó múltiples jornadas de hambre y polvorientas hermandades en las carreteras y veredas de Colombia.



Aquel dictamen fue la respuesta oficial a la movilización docente, a las formas de construcción colectiva de los maestros; y fue también determinante para definir muchas de las acciones que se vivieron y sufrieron en muchos rincones de Colombia y en los patios, portones y avenidas cercanas a las universidades. De esta forma se reconoció el comienzo en la forma de ser "educadores oficiales escalafonados que desempeñen la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo" (art 1° de la mencionada ley).

 Quizá una forma de ser de la época, diría un autor.

Seguimos los procesos civilizatorios del pasado, pero olvidamos las caminatas que como hermanos o quizá primos hemos realizado. La construcción de un estatuto docente buscado desde las polvorientas carreteras y desde las encumbradas escuelas de nuestras perdidas veredas.

Eduardo García docente de aquella olvidada Bogotá rural, quien conforma con Soledad un matrimonio pedagógico (forma en que el Estado enviaba a docentes a trabajar a sitios de difícil acceso), cuenta

 "...que Soledad su esposa con otros compañeros se encadenaron a una de esas instituciones (no recuerda cuál) para que les paguen el sueldo de meses que no les habían pagado".

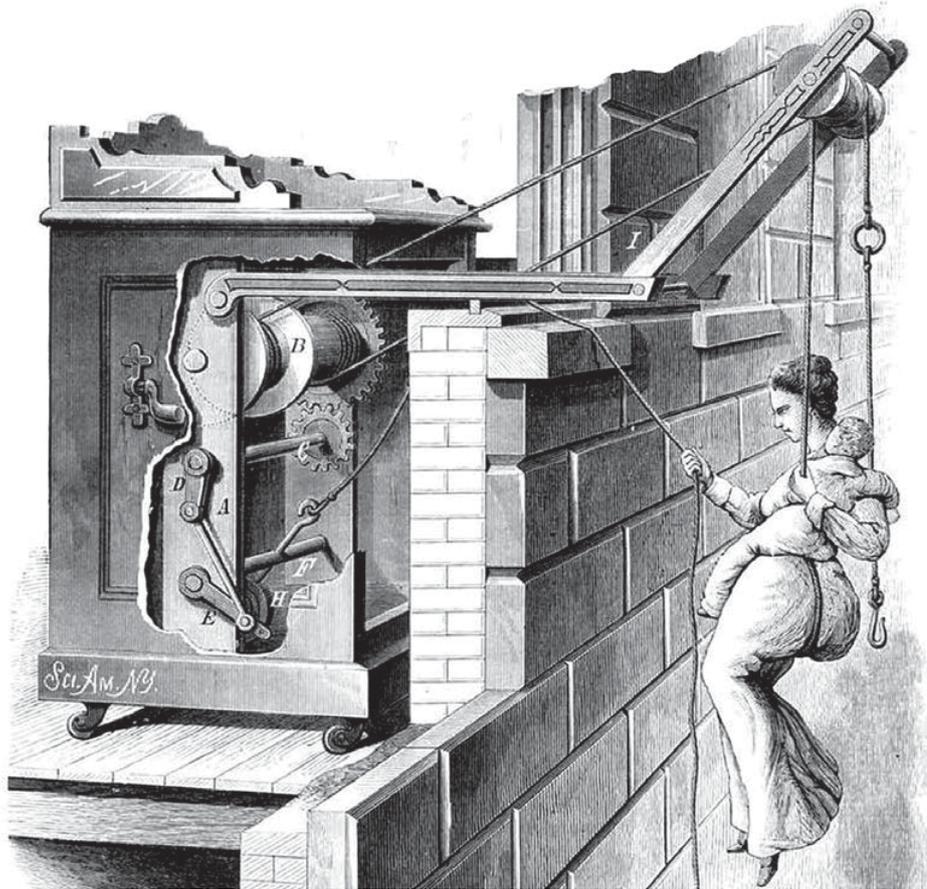
Hoy los velos del ayer se develan con letras como las que cuentan desde la distancia los perdidos juegos de unos primos o las marchas y luchas de hermanos y primos pedagogos, que lograron un cambio en la forma de ser y hacer pedagogía, en la forma de comprenderse como maestros

que construyeron un movimiento que fue verdad y no utopía. Hoy la existencia de dos decretos que acogen a los maestros el 2277 y el 1278 de 2004, estrategia estatal al cumplir veinte años el movimiento pedagógico, son prueba de fuego para la hermandad y unidad de los intelectuales, proletarios, primos o como los quieran llamar: quizá docentes de esta marcha por desarrollismo, apertura y polvorientos caminos que unen las veredas rurales, arcaicas e incivilizadas de nuestra Colombia.



En busca del sentido

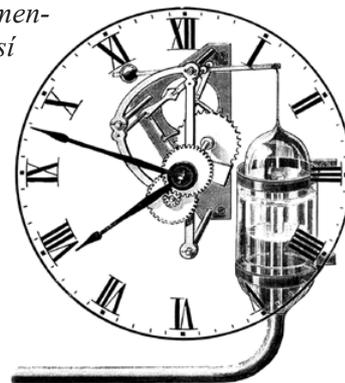




Al escuchar la palabra Memoria reiteradamente, una pregunta especial se suscita: ¿Dónde hallamos el sentido de nuestra época? Ese “Dónde” puede tener mucho que ver con algún “Cuándo”. Como si necesitáramos, por una u otra razón, traer al presente lo que aconteció en el pasado. Tenemos la sensación de que sigue ocurriendo, queremos que sea así, tratamos de explicarnos que ese trozo de historia no está agotado. Es más, nos las arreglamos para explicarnos a sí mismos y a otros que aquello existe de otra manera; de la manera como hoy todo se resuelve: de una forma nueva.

Entre el recuerdo de generaciones pasadas y la sorpresa, a veces forzada, de las nuevas generaciones, hablamos de memoria. Así que la memoria podría llegar a ser un puente, un vínculo. El vínculo de un segmento de tiempo que se fragmentó en un momento, pero que fue creado, pensado o experimentado, para mantener su continuidad. El vacío de tiempo que sentenciaba Proust a lo largo de su libro **En busca del tiempo perdido**.

Y es que el sentido entra en su vacío cuando el tiempo se fragmenta, cuando la ruta se pierde. Nos sentimos desarraigados de sí mismos; extraños en tierras propias. Sí, tal vez no hay nuevas ni viejas generaciones, sino que somos aquello que fuimos y aquello que somos. Y algo más para el vacío: aquello que ya estamos dejando de ser. Por ello, la memoria se extiende a eso “otro”, a esos otros que buscamos. Diferencias que comenzamos a vivir con cierta nostalgia, con cierta vergüenza, con cierto vértigo, y claro, con la ilusión que siempre genera la remembranza.





FORMAR_NOS ES NARRAR_NOS COMO MAESTROS: LAS CLAVES DE LA MEMORIA

Mireya González Lara

Hacer de la experiencia el eje del proceso de formación docente es casi un consenso dentro de los enunciados de la política y de las propuestas formativas actuales; sin embargo, más allá de ser un contenido o una estrategia, o incluso, una mera actividad de formación, la experiencia se constituye en una perspectiva de trabajo que necesariamente reorganiza y transforma las maneras como se han pensado y desarrollado los procesos formativos en nuestro contexto.

Un primer efecto de este consenso, y tal vez el de mayor transcendencia, es la posibilidad de retomar al sujeto maestro como eje de la formación. Por supuesto que no es una novedad; habrá quienes afirmen que el sujeto nunca ha estado ausente de estos procesos, en tanto, la intencionalidad que los ha sustentado, bastante "maniquea" por cierto, generalmente ha estado asociada a la posibilidad de "hacer del otro", es decir del maestro, lo que se desea y anhela en la política, la academia o la sociedad. Es casi incuestionable pensar que otros son quienes pueden "esculpir" sus cuerpos, sus espíritus y sus mentes.

La posibilidad de dejar de ser un "codiciado objeto" de la formación, configura al maestro en un lugar de potencia para sí mismo y para lo que hace. Hacerse sujeto implica un gobierno de sí; la posibilidad de construir lugares genuinos de conocimiento, de poder y de acción, centrados en perspectivas éticas y estéticas, se constituye en una posibilidad importante de su oficio. Entonces, hacerse maestro significa, esencialmente, la posibilidad de reconocer lo que lo constituye como tal y de allí potenciar, transformar o debilitar lo que se desea.

Una gran parte de lo que hoy se demanda en términos sociales y culturales pretende pasar por la escuela, por aquella aspiración humana de poderlo hacer perdurable. Para que este torrente de deseos no arrase a la escuela, se requiere de sujetos que los comprendan y logren ubicar lo importante, desechar lo superfluo y tramitar lo urgente. Solo así, estos anhelos, coyunturales a veces, algunos casi imposibles, generalmente poco coherentes y armónicos entre sí, toman algún tipo de sentido para quienes habitan la escuela.

Entonces, cabe preguntarse

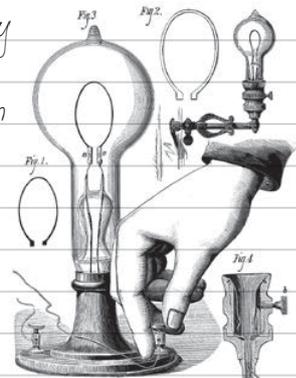
¿Cuáles son los saberes de los maestros hoy? ¿De dónde provienen esos saberes? ¿Quiénes son los portadores de esos saberes? ¿Cuáles son los escenarios de producción de esos saberes? ¿Desde dónde se legitiman o no esos saberes? Y en clave de formación también continúan las preguntas: ¿Cuáles son los saberes de la formación? ¿En qué saberes se centran los procesos formativos?

Seguramente si se entiende la formación en clave de experiencia, es desde el sujeto maestro que se organizan y se definen los saberes de la formación; a la vez que en ella confluyen los conocimientos disciplinados asociados con aquello que se ha llamado los saberes escolares, o mejor, curriculares; también convergen aquellos que circulan en el acontecer cotidiano de la escuela y que tal vez se han decantado en la práctica pero poco como saber. Saberes relacionados con las formas que toman las políticas educativas en la escuela, con la comprensión de las maneras cómo aprenden tanto los estudiantes como los otros adultos, los rituales y convenciones que rigen los comportamientos y las relaciones sociales, con el conocimiento sobre los contextos y territorios que se transitan, con lo que se ha legitimado como aspiración colectiva, con la manera como se sueñan y se gobiernan los otros sujetos, con lo que le produce a cada cual la forma de ser y de estar de los otros, y un infinito etc.

Por lo tanto, el sujeto maestro es reconfigurado por los saberes que lo atraviesan; aunque pueden ser los mismos, es el sujeto quien les da un orden diferente, un sentido particular y por lo tanto una intencionalidad específica. Lo que enseña un maestro, en un momento y un lugar determinado, es lo que él como sujeto está pretendiendo para sí mismo y por supuesto para los demás. Por ello, un maestro difícilmente puede ser el mismo siempre.

La palabra y la evocación, es decir la narración, son las formas en que el sujeto produce y se produce; somos lo que nombramos y lo que evocamos. La narración hace posible, justamente, la creación de los lugares y la organización de los saberes desde donde se hacen y se producen así mismo los sujetos, es decir, aquello que los configura, que los gobierna y que los hace como tal.

La experiencia de narrarse empodera a los sujetos en tanto les permite detenerse y pensarse, explorar y ordenar, contar y seguramente escribir; todos procesos de pensamiento complejo, no solo de naturaleza cognitiva sino que también atraviesan el cuerpo, inicialmente de arriba hacia abajo, pero luego, los centros se mueven y las direcciones se modifican de acuerdo a como cambian las maneras como se narra el sujeto. La posibilidad de develar el "lugar de producción", ese punto cero en el que está instalado el sujeto, en un tiempo y en un espacio cualquiera, es un punto desde donde el sujeto activa o no su escucha, habla o silencio, visibiliza u oculta y enuncia lo que le "permite" su lugar.



Es un lugar que cambia, que muta. Seguramente lo que antes era visible luego podría ser bastante borroso, o lo que era inconcebible ahora tiene la fuerza necesaria en la voluntad del sujeto-maestro. Las tensiones, las paradojas, los intereses, las necesidades y en general lo que mueve o inmoviliza a un sujeto, siempre está en transformación o en movimiento.

Los recuerdos también cambian en tanto se ordenan de otras formas porque las intencionalidades de narrar son diferentes. Ese "espacio de la experiencia", o lo que comúnmente es el pasado, también es móvil; lo que los sujetos dicen sobre el pasado no es acabado, permanente, ni estable. Cada sujeto tiene una fracción mínima de lo sucedido, a veces solo una huella, un objeto, un gesto, una palabra; cuando se amplía ese espacio, se pone una especie de zoom sobre ese fragmento a través de la correlación con otros relatos, los sentidos cambian. Lo que antes podría ser doloroso luego puede ser reivindicatorio; lo que antes generaba satisfacción más tarde podría ser cuestionable.

Luego el pasado sí cambia, en tanto se modifica mutuamente con el sujeto. La posibilidad de narrarse les permite saberse históricos, mutables y muy humanos, seguramente como lo son otros sujetos, por ejemplo, los estudiantes.

Narrar al otro implica al sujeto que narra; es un acto de aprendizaje mutuo sobre lo que se es o no como sujeto. Las voces del afuera también tiene un lugar en las decisiones de los sujetos, cuando logran ser parte de su experiencia de formación; esto es, cuando el maestro las hace parte de su "reservorio" de buenas ideas y sabe cuándo es el tiempo y el momento para que sean pensadas o usadas, también en qué pueden ser modificadas o si por el contrario, deberían ser desechadas.

Narrar—nos, narrar—se o ser narrados, ser contados en primera persona o por otros, una o varias veces, a través de sí mismo, de la mirada de otro o a propósito de un acontecimiento, son todas posibilidades de la memoria, no solo como un "saber" más del sujeto, ni como una condición cognitiva de este, sino como lo que lo constituye como tal: el sujeto maestro es memoria.

La memoria es lo que nos "sujeta" a una cultura y a una sociedad; es lo que permite al sujeto ser, estar y actuar; saberse permanentes y mutables, únicos y repetibles, innovadores y tradicionales, auténticos y replicados, clásicos y modernos. La memoria es variable, inestable, subjetiva y poco neutra; la memoria altera y renueva todo aquello que constituye al sujeto-maestro: el conocimiento, el tiempo, la palabra y el espacio.

La memoria trasgrede la historicidad de los sujetos en tanto sus tiempos se refunden y sus espacios también. La historia le da forma a la memoria que habita en ella: ayuda a nombrarla, a organizarla, a darle un sentido a lo acontecido, y a veces, a salvar al sujeto de su propia memoria. Pero seguramente, también la memoria deberá huir de ella, de sus obsesiones por secuenciar, categorizar y a veces generalizar. Allí puede agotarse su potencia, aquella que "produce a los sujetos". ¿Qué le resulta memorable o no a un conjunto de individuos? ¿Qué importancia tiene lo que les resulta común y memorable? ¿Quién decide y qué se hace para que sea memorable? ¿Hasta cuándo lo puede ser?

Narrar nos, narrar se o ser narrados permite romper los límites propios de ser sujetos, entre los lenguajes, entre las lógicas, entre el adentro y el afuera, entre el yo y el otro, entre lo objetivo y lo que no lo es, entre lo individual y lo colectivo; en fin, entre todo aquello que finalmente nos hace como tales, que ha transitado y se ha quedado en la escuela, allí se ha hecho hábito y ahora es costumbre. La manera como nos producimos como maestros y estamos produciendo a los demás en la escuela, es lo que resulta esencial de un proceso formativo. Por ello, son los maestros quienes al "esculpir" sus cuerpos, sus espíritus y sus mentes, a través de su experiencia, podrán saber de la importancia de su oficio.





MOVIMIENTO PEDAGÓGICO, POR LA VÍA DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA⁴

Ómar Gutiérrez González

“Los movimientos no solo los hacemos simplemente por movernos, cada movimiento tiene su propósito, siempre tiene alguna intención”.

María Montessori

El Movimiento Pedagógico signa una huella en la práctica pedagógica de quienes nos formábamos en la década de los 80's, de la misma manera, y como de seguro lo fue en mayor o menor medida, para quienes en ese momento eran maestros en ejercicio. Para quienes trabajan en la formación de niños, niñas y jóvenes es prudente hacer un alto para revisar y reflexionar sobre este hecho histórico-pedagógico tan trascendental en la construcción de la vida del maestro, de la escuela y mucho más aún, a quienes nos corresponde la labor de formar maestros y maestras para la infancia en las Escuelas Normales y Facultades de Educación.

A través de un breve recorrido histórico, he de mencionar que transcurrían los primeros años de la década en mención, el 22 de enero de 1980 se expide el Decreto 80, que incorporaba la Educación Intermedia Profesional a la educación post-secundaria, haciendo que el diploma de Bachiller y el de Técnico Profesional Intermedio fueran los únicos que podían ser otorgados por

las instituciones públicas o privadas de educación media e intermedia. Un par de años atrás, mediante el Decreto 1419 de 1978, en el artículo 10, establecía las clases o tipos de bachillerato, así como las diferentes modalidades que se debían impartir en la educación media profesional; ya en el año 1984, se expide el Decreto 1002 que fijaba los objetivos que debían ser alcanzados por los estudiantes de la educación media vocacional.



En referencia al Bachillerato Pedagógico, que era el que cursaban quienes deseaban estudiar para ser maestros en la básica primaria, el período académico era de seis años y buscaba integrar la teoría y la práctica indispensables para lograr la capacidad necesaria para ser maestros. El objetivo principal de este bachillerato residía en mejorar la calidad de la educación colombiana.

Otro asunto, que por ese entonces llamaba la atención tanto a las comunidades como al sector educativo, era el referido con la Enseñanza Media Diversificada, cuya finalidad era la de ordenar este nivel, que consistía en que el estudiante, por un lado, pudiera continuar estudios superiores, y por otro se orientara hacia una formación laboral. Por tanto, los planes de estudio consultaban permanentemente las transformaciones de la economía nacional.

Entre las modalidades de la educación media diversificada se tenían los Institutos de Enseñanza Media Diversificada (INEM), los Institutos Técnicos Agrícolas (ITAS) y los Centros Auxiliares de Servicio Docente (CASD). Para el caso de las Escuelas Normales, estas tenían un plan de estudio con un componente común al bachillerato académico y otro propio con la formación docente denominado área pedagógica, donde se encontraban asignaturas definidas en cada grado

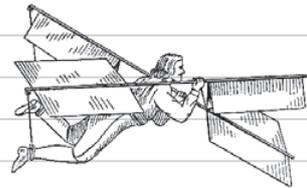
así como la práctica pedagógica. Cabe señalar que ciertas teorías del desarrollo vistas desde la psicología, eran, entre otras, algunas de las asignaturas que comprendían el cuerpo del plan de estudio de pedagogía de las escuelas normales de aquel entonces.

Aun cuando con las reformas de orden legal y administrativo, tanto de los ochenta como de los noventa, intentan dar a la educación un orden, era indudable que faltaba trabajar mucho más en asuntos relacionados con la pedagogía crítica, las prácticas pedagógicas, la investigación educativa y el rescate del saber pedagógico, de manera que el trabajo formativo estuviese contextualizado y fuese acorde con los cambios y diversidad de las necesidades del país.

Cabe señalar, que organizaciones como el CEPECS inician ejercicios de reflexión filosófica sobre "Política Educativa, que parten de una ubicación del devenir histórico de nuestro sistema educativo, para detenerse en los análisis del positivismo como sustento filosófico de este sistema, y de la revolución científico-técnica, aplicada a los procesos educativos, donde la ciencia deja de ser la búsqueda de la verdad, para convertirse en la verificación de todo lo dado, es decir, en la instrumentalización del saber y la legitimación de la neutralidad valorativa"...⁵

Estos análisis hacen parte de los temas sobre educación y sociedad, donde el docente se ve en la necesidad de reorientar sus prácticas pedagógicas a través de la elaboración de proyectos pedagógicos alternativos, que contribuyeran a formar sujetos críticos, pensantes, democráticos y libres, que comprendieran y respondieran a los cambios sociales del contexto que habitaban.

En este contexto fue determinante el Segundo Seminario Nacional de Educación y Sociedad desarrollado entre el 17 al 20 de julio de 1982, el cual tuvo como objetivos generales: dotar a los educadores de los fundamentos teórico-filosóficos, en la perspectiva de recrear el quehacer pedagógico; brindar a los docentes herramientas básicas para la investigación educativa en las diferentes áreas de enseñanza; identificar las bases sociofilosóficas de la política educativa; proporcionar un espacio de análisis y reflexión del quehacer pedagógico, contribuyendo así a la formación pedagógica del magisterio. El desarrollo de estos propósitos contribuyó a que quienes hacemos parte del sistema educativo, pero en especial los docentes, nos vinculáramos a un movimiento que invitaba a pensar sobre la educación y la cultura en nuestro país.



Luego, cuando se da el Movimiento Pedagógico, este me da algunas señas en relación con: nuestro quehacer y la comunidad, con acontecimientos de los últimos tiempos, con el problema de la "Modernización" de la educación, de la ampliación de cobertura escolar, de la calidad de la educación, los asuntos sociales y laborales que deberían contribuir a resolver la escuela, el Movimiento Pedagógico Democrático Popular y las prácticas pedagógicas; para lo cual se pone en marcha la Reforma Curricular y el Mapa Educativo. "Lo que caracteriza estos planes es la injerencia del Estado en la intimidad misma del quehacer educativo. El objetivo del Estado es el manejo centralizado y metódico del proceso educativo mediante una radical renovación de los mecanismos de control..." (Fecode, 1984:41).

A lo anterior se sumaban los nuevos discursos pedagógicos que circulaban por aquel entonces, como los de María Teresa Nidelcoff, "¿Maestro pueblo o maestro gendarme?" (1979), los de Paulo Freire con la Peda-

gogía del Oprimido (1970), Marta Harnecker "Los conceptos elementales del Materialismo Histórico" (1971), M.G. Yaroshevsky "La Psicología del Siglo XX" (1979), Antonio Gramsci "La Formación de los Intelectuales" (1981) y por supuesto la voz de Lorenzo Luzuriaga en: "La Pedagogía Contemporánea (1960) y La Historia de la Educación y de la Pedagogía (1982)", entre otros⁶, ideas que contribuyeron e hicieron parte en la construcción de una mirada y un quehacer pedagógico como maestro.

Todos estos aconteceres locales, nacionales e internacionales motivaron para que los maestros en ejercicio emprendieran una lucha como trabajadores de la cultura y la defensa de la educación pública. Ese sería el camino a transitar para conseguir innovaciones en educación, no se trataba de asumir o continuar con la réplica de vetustos modelos en decadencia en otros países, o servir de conejillos para experimentar otros tantos; la idea era trazar propuestas propias, acordes a las necesidades, que respondieran a los contextos particulares de nuestra geografía.

Para quienes éramos por aquel entonces maestros en formación, tanto los aconteceres como las teorías aportaron sustancialmente para que hoy se piense la educación de otra manera; un ejemplo de ello es el trabajo tan acucioso que se viene adelantando en las pocas Escuelas Normales (135), que quedan a lo largo y ancho del país⁷, este es un ejemplo que muestra que el movimiento

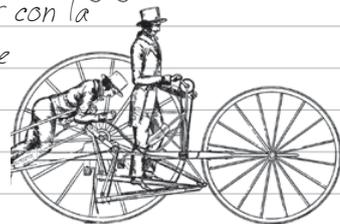
6 Alvin Toffler autor de la Tercera Ola El "Shock" del futuro, (1981); Charles Berlitz El Triángulo de las Bermudas (1978); Wayne W. Dyer Tus Zonas Erróneas (1979).

7 El artículo 113 de la Ley 115 de 1994 señala la acreditación previa de los programas de formación de docentes como estrategia para garantizar el mejoramiento continuo de la calidad de los educadores. Para el caso particular de las escuelas normales superiores, dicho proceso se realizó en dos etapas: una de acreditación previa que duró 4 años (1998 a 2002) y otra denominada acreditación de calidad y desarrollo, que fue otorgada por el Ministerio de Educación Nacional para un período de 5 años, mediante resolución a cada una de las 137 escuelas normales superiores.

pedagógico sigue vivo, por el rescate de las instituciones formadoras de maestros, que si bien en Latinoamérica son ya escasas, en Colombia no solo estas, sino las facultades de educación vienen padeciendo recortes y descuido de diversa índole. Un ejemplo de conquista para resaltar, es la lucha librada por la única Escuela Formadora de maestros y maestras para la infancia, de la capital de carácter oficial en el año 2001, al conseguir el preescolar completo, de tres grados (prejardín, jardín y transición).

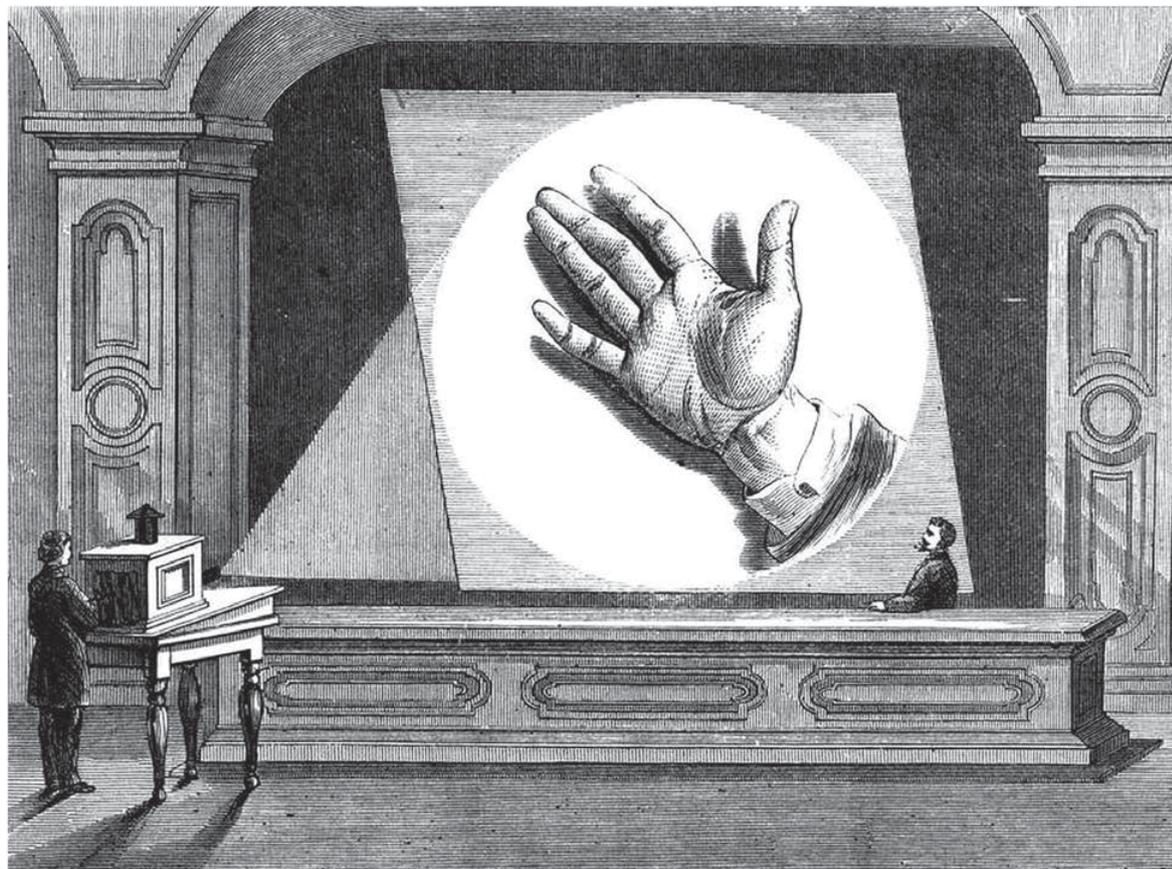
Hoy luego de tres décadas, puedo afirmar que mi práctica pedagógica recoge dos elementos derivados del movimiento pedagógico: el primer aporte tiene que ver con el desarrollo de la crítica como capacidad de pensar de otra manera la práctica pedagógica, y que implica necesariamente ser caminante por un tipo de conocimiento que innova e invita a pensar, a ver, a decir, escribir y actuar de otra manera y es por ello que con las colegas Martha Stella Manosalva C. y Martha Cecilia Palacios M., desarrollamos el proyecto "Viajes Rutas y Expediciones Pedagógicas como estrategia de formación pedagógica de maestros y maestras para la infancia en contextos urbanos y rurales", que propone otra manera de conocer y enseñar.

El segundo aporte del Movimiento Pedagógico hace referencia al equipo de pedagogía e infancia, donde se ha adelantado la escritura de dos textos que tienen que ver con la reflexión del pensamiento pedagógico. Estas experiencias son evidencia de que el movimiento pedagógico está presente allí en las prácticas pedagógicas y que así como en la ENS María Montessori en otras instituciones también se rebose de innovación e investigación docente.



Hubo un tiempo



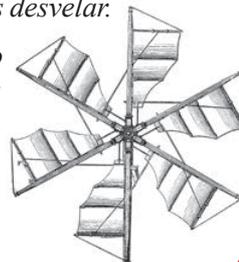


Pues bien, hubo un tiempo en el que se daba por hecho que unos estaban al frente y otros atrás, unos más arriba que los demás, unos que avanzaban con el objetivo de ser seguidos. Hubo una época, parecida a esta pero diferente, en la que no era posible ver el mundo al revés, y sin embargo, se quería transformar el mundo, o por lo menos invertirlo. Desde la idea de una máquina estática ello era posible. Tan posible como hoy.

Pero dentro esa misma idea de máquina, emergieron nuevos signos y los territorios se abrieron a nuevas experiencias y los saberes se revaloraron y los personajes cambiaron su papel dentro del drama y las escenas el lugar dentro del guión. Los directores tuvieron que correr sus sillas, los fotógrafos abrieron sus focos. Aunque esta película fue la reacción del espectador y de un sinnúmero de actores, cuyo propósito era el de ser reconocidos, lo más extraño e insólito de todo es que era impensable. Vivible pero impensable.

Un movimiento que diera cabida a muchos movimientos. Un movimiento en movimiento. Pero eso fue lo que pasó. En este país y en los distintos lugares que lo conforman. Como dice el dicho: movimientos van, movimientos vienen. Y entonces pasó lo que tenía que pasar. Al girar los discos de la máquina del pensar, la posibilidad se convierte en hecho. Un sistema que se altera, con todo y las leyes que se trazaron para pertenecer a él. Las nuevas rutas no se hicieron esperar, las nuevas claves, las nuevas suertes. Se bloquearon ciertos puntos de conexión y algunas piezas se averiaron. Más allá de crear, lo que estamos intentando es desvelar:

No se agotó el movimiento, o para ser más precisos: si en un principio el Movimiento (con mayúscula) buscaba la disolución (en el interior de su estructura) de sus movimientos, al cabo del tiempo terminó ocurriendo lo contrario: el Movimiento terminó diluido en sus distintos movimientos. Todo un juego de palabras que se hace necesario considerar en la nueva máquina de pensar.





MEMORIA, APRENDIZAJES Y CONSTRUCCIÓN DE SABERES EN LA VIDA PEDAGÓGICA DE UNA MAESTRA

Irma Toro Castaño

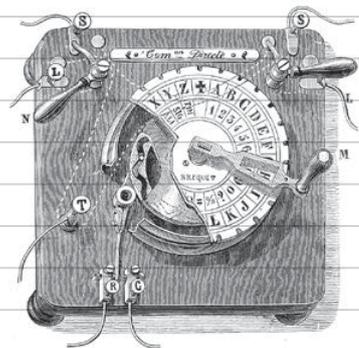
La experiencia personal en el ejercicio docente inicia en 1974. Es de reconocer que la debilidad en la formación política alcanzada en los procesos de formación en la escuela normal, no permitieron de inmediato asumir actitudes o emprender acciones relacionadas con la problemática del gremio magisterial de la ciudad capital; esta debilidad se hacía manifiesta no solo en la indiferencia de la problemática gremial, sino que cada vez se hacía más fuerte el sentimiento de rechazo y no aceptación de las actividades sindicales y las decisiones de expresión comunicativa de las inconformidades, como eran las asambleas, las concentraciones en lugares públicos, dejando a un lado la atención de los estudiantes, marchas que en muchas oportunidades terminaban en acciones violentas y con persecución de las autoridades, y efectos sancionatorios de despidos por parte de la Secretaría de Educación del Distrito Capital.

Ante esta panorámica, crecía cada vez más el interés por el dominio de la ciencia y la tecnología, razón por la cual ingresé a la licenciatura en matemáticas en una universidad, licenciatura en física en otra, conservando el cargo de docente en la escuela primaria de la zona oriental de Bogotá.

Los procesos de formación universitaria, que se nutrían con la socialización del pensamiento político de diversos grupos de estudio e investigación, aportaron significativamente a una cultura política y de participación, al mismo tiempo que proliferaban las asambleas, protestas, marchas, paros, que en el caso del magisterio se sustentaba en la emisión de un estatuto docente que profesionalizara la docencia, mientras que en el de las universidades se fundamentaba en motivos de condiciones específicas y políticas educativas.

El cierre de la universidad pública Distrital en 1977 fue un hecho determinante para buscar acciones alternativas de supervivencia académica; por esta razón, continúa la formación posgradual con una maestría relacionada con sistemas y computación, con lo cual se abrieron puertas para materializar expectativas profesionales del momento. En 1982 el Gobierno Nacional dispone los centros de informática ubicados, inicialmente, en bibliotecas y otros sitios públicos para prestar servicio a la comunidad; desde esta política gubernamental en informática, se promovieron seminarios y talleres de formación con académicos internacionales invitados, y con convocatoria específica y orientada hacia todo el magisterio.

Hasta ese momento eran situaciones, yo diría que aisladas, hacia la incorporación de la informática educativa en el ámbito educativo en nuestro país. Esta circunstancia se constituyó en una lección aprendida para la promoción de la informática educativa; inició en ese momento, la transformación de algunos paradigmas relacionados con nuevas formas de enseñar y nuevos modos de aprender.



Estos esfuerzos, parecieron haberse interpretado adecuadamente en su esencia por el MEN, porque en el año 1991 y hasta 1995 se conformó el SISNIED (Sistema Nacional de Informática Educativa) y el centro nacional de informática educativa CNE como iniciativa de gobierno para propiciar condiciones de innovación educativa apoyados con las TICs. Fue una gran oportunidad para transformar la cultura escolar y promover ambientes pedagógicos enriquecidos con instrumentos tecnológicos, estableciéndose así nuevas relaciones con el conocimiento. En este sentido, se vislumbraba un movimiento académico por la incorporación de la informática educativa donde tomó auge la realización de eventos académicos, la ejecución de políticas educativas, la conformación de redes y organizaciones con apoyo internacional para el desarrollo de proyectos utilizando las TICs.

Con base en todas estas dinámicas, los aprendizajes alcanzados se orientaron hacia la comprensión del potencial educativo que tenía el uso de la informática en general y de los computadores en particular, en los procesos de formación en las escuelas tanto en docentes como en estudiantes; la concientización sobre la importancia de trascender de una identidad institucional centrada en valores y principios a una visión de institución centrada en la formación de personas integrales para apropiarse de las tecnologías y ponerlas al servicio de la sociedad.

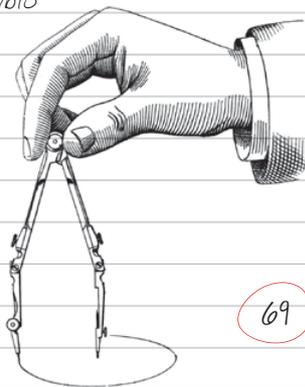
La participación activa y efectiva en el movimiento por la informática educativa en Colombia consolidó la formación en este campo; con esta fundamentación fue posible engendrar procesos investigativos y propuestas de formación a nivel superior en el campo de las tecnologías y la discapacidad.

Con base en estos resultados, el saber acumulado y las dinámicas de instituciones y organizaciones por aportar a un cambio cultural en beneficio de poblaciones más vulnerables, la acción transformadora se orienta hacia programas de formación que vincula personas con discapacidad.

Por esta razón, en el año 2000 se gestiona en la UPN un programa de formación profesional que aborda estas temáticas y se concibe la propuesta de la especialización en educación especial con énfasis en comunicación aumentativa y alternativa. También se incorporan en el plan de estudios del pregrado de educación especial la cátedra de CAA y la de tecnología e informática.

Con estos resultados, la experiencia vivida como maestra, docente, profesor e investigador produjo un saber en el campo de la informática, la educación y la educación especial de manera interdisciplinaria, mediante procesos de formación, investigación y reflexión permanente desde ámbitos locales, nacionales e internacionales, lo que hace prioritario permanecer en redes académicas y trabajos investigativos relacionados con estos campos temáticos y mantener intercambio de conocimientos como transferencia tecnológica que permitan seguir aportando al país en el fortalecimiento de soluciones educativas y de este modo hacer desde mi gestión docente "Un País Posible".

...Un país posible concebido como una sociedad libre de analfabetismo, con calidad de vida que dignifique la naturaleza humana de la gente, con oportunidades de formación profesional para generar desarrollo en sus comunidades y con libertad de pensamiento sin amenazas por lo que se piensa.



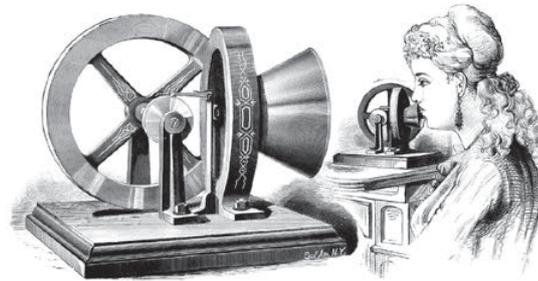
Multiplicación y expresión





Si la memoria no se aprisiona en su propio origen es porque cada vez que alguno de sus elementos es traído por la percepción, se multiplica. La memoria no se aquietta sino que se abre y se expande. Por ello, la memoria es un acto de exploración, que nada reproduce. ¿Qué pasa con el pasado? Que se vuelve materia del presente. Son las sensaciones y los pensamientos que nos embargan los que traen en algún momento aquellas imágenes convertidas en signos que susurran.

Hemos tenido que inventar otros lenguajes para asimilar esta condición que lo intelectual y cognitivo no podían comprender. Una nueva poética fue abriendo los asechos para percibir el aire de la vida. La narrativa, la imagen, el juego, el “voz a voz”, permitieron hallar otras combinaciones en este preciso momento de la historia. Poética del adentro y del afuera. Arte de la celebración, del rito sin un dios verdadero. Arte de la pregunta y el devenir. Un poco más liberados de lo que quisimos ser y con un mayor nivel de sensatez con lo que somos. Nos ha cambiado el tono, el color de pelo y la consigna. El entusiasmo se ha transfigurado.





UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PERMANENTE

Sonia Milena Uribe
María Anaís Moncada
James Frank Becerra

Maestros en Colectivo

Uno de los intereses fundamentales que apareció instituido en el marco de los propósitos planteados en 1982 por el Movimiento Pedagógico, fue precisamente la formación de los maestros. Dicha inquietud trajo como efecto, la materializaron de diversos modos y espacios de formación y reflexión pedagógica, en los que se debatieron múltiples asuntos relacionados con el acontecer escolar, pero ante todo, en los que se constituyeron escenarios de cualificación de la labor del maestro, la construcción del saber pedagógico, y en consecuencia, la transfiguración del status del maestro. Constituyéndose la formación de los maestros en un discurso y en una práctica que ingresó a la escuela para transformar su modo de ser.

Es en el amanecer del siglo XXI y en el transcurrir de la expedición pedagógica que se funda Maestros en Colectivo, equipo que concentra su interés en los Ambientes de Aprendizaje de

8 Equipo de docentes: María Gilma Acosta R, James Frank Becerra M, Óscar Leonardo Cárdenas F, Edith Constanza Negrete S, Cristina Behrentz, María Anaís Moncada R, Sonia Milena Uribe G, Ángela Prieto y Juan José Garzón; pertenecen a instituciones públicas y privadas de diferentes disciplinas.

Aula⁹, con las intencionalidades de cualificar la labor docente, hacer comunicables los hallazgos, participar en eventos académicos y pedagógicos, propiciar encuentros con el otro para un diálogo de saberes y propender por el reconocimiento del maestro como agente en la significación de la escuela.

El logro más significativo es sin lugar a dudas el espacio de formación, reflexión, debate y proposición pedagógica llamado Seminario de Formación Permanente, donde es posible poner en juego imaginarios, prácticas, discursos, saberes y maneras particulares de proceder en el aula; relacionadas con la investigación, la innovación, el sentido de la educación y la pedagogía. Hallazgos y propuestas socializados y divulgados desde ámbitos institucionales hasta encuentros internacionales.

→ La caracterización de los ambientes de aprendizaje en el aula¹⁰, ha sido el fundamento de estas acciones, materializadas en proyectos pedagógicos de innovación e investigación a partir de experiencias y vivencias de conocimiento sistematizadas.

El asumir el seminario como espacio de formación, permite el compartir experiencias así como la producción colectiva. El conocimiento se construye y valida en el encuentro con los otros. Esa

9 Trabajo alrededor de los ambientes de Aprendizaje en el Aula (AAA), como base pedagógica y didáctica en cada una de las experiencias pedagógicas alternativas, en procura de aprendizajes intencionados y significativos.

10 Dentro de los múltiples ambientes de la esfera escolar, se encuentran los Ambientes de Aprendizaje en el Aula (AAA) como ese entramado de actores, actividades y contextos en interacción en uno de los escenarios escolares llamado Aula; leyéndose diferentes maneras de ser sujeto, de aprender, conocer, evaluar, hacer escuela, producir saber y conocimiento (Pedreros y otros, 2006).

manera de actuar del colectivo le ha valido un reconocimiento, no solo institucional y local, sino también en escenarios nacionales e internacionales. Dichos encuentros han posibilitado posicionar un discurso en ponencias, artículos, informes y libros, que hacen evidente la ardua labor de unos maestros que quieren asumir su trabajo más allá de la tarea de impartir una serie de temáticas disciplinares para ubicarse desde otros referentes, desde otras lecturas de ser maestro y hacer escuela.



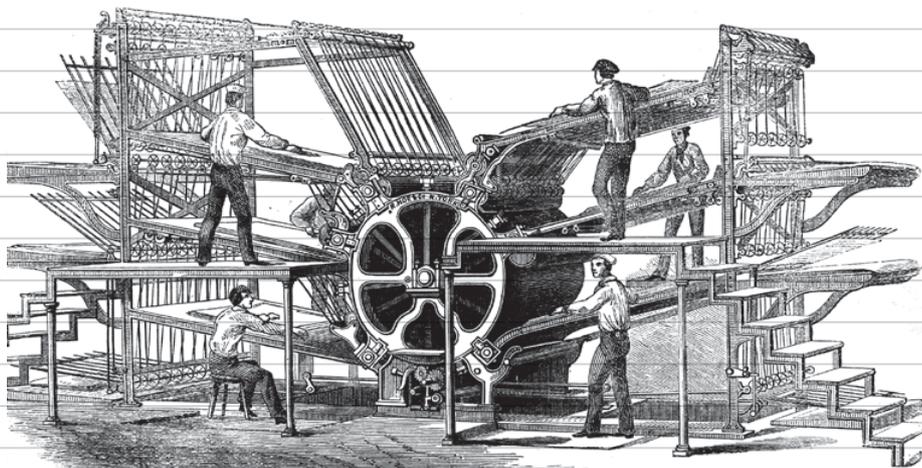
Al hacerse evidente las vivencias del aula, se hace también tácito el discurso que las soporta. Las apreciaciones sobre el trabajo, la relación con los estudiantes, las intenciones académicas, las dificultades y retos para llevar a cabo propuestas, hacen manifiesta las realidades en las que se mueven las prácticas docentes.

En la configuración de Maestros en Colectivo, cada uno de sus integrantes se ha visto inmerso en tensiones de concepciones que sobre la enseñanza, la escuela, el saber y ser maestro tiene cada integrante; ello no es un obstáculo para reconocerse como antagonista válido, para convivir y respetarse como profesional en una diversidad latente.

La diversidad de posturas, miradas y visiones de los maestros que constituyen el colectivo, no solo enriquecen la producción pedagógica sino que generan una dinámica de tensiones y fuerzas que hacen crecer tanto al colectivo como su Seminario de Formación, y por supuesto a cada docente. En la medida, en que surgen los conflictos, se activan mecanismos diversos para resolver desde el reconocimiento a la diferencia, el respeto por el otro y la negociación, los asuntos que los co-

locan en situaciones de contradicción o contraposición. Pero es precisamente la multiplicidad de formas de ver la vida, la que enriquece el trabajo en el encuentro, más allá de construirse como sujetos colectivos, se configuran lazos emocionales y afectivos.

Hay criticidad para defender el pensamiento de Maestros en colectivo, es visible el ser parte y hacer parte de él, y se refleja a través del compromiso y el trabajo. El conjunto de fortalezas han permitido el respaldo y reconocimiento de instituciones como la Corporación Escuela Pedagógica Experimental, el IDEP, Colciencias y la Expedición Pedagógica, frente a los retos en que se ha abocado el colectivo a través de la rigurosidad que implica la autoformación docente.



Arte sin realidades





La realidad –vaya palabra–, que en últimas es una preocupación insensata del intelecto, sigue siendo innecesaria para el presente. ¿Para qué sirve decir que esto o aquello es real? Solo para decirlo; bueno, peor aún, para aprobarlo o desaprobarlo; para justificar que tiene validez, para ingresar al territorio de la eficacia. Las cosas sucedieron, hayan o no sido reales. Qué paradoja, solo el arte puede hacer tal afirmación. Solo el arte que no se propone serlo, porque lo es.

El mundo y la vida se perciben, los seres humanos se descubren allí, no dudan de que eso sea así. Son atravesados por un momento, un episodio o una época. Se van volviendo personajes. Hace treinta años, digamos, se fueron haciendo. Cambiaron sin pensar que deberían ser otros. Líderes de un saber, sabedores de un poder. Borradores de texto, cuerpos de un discurso, gestores de una acción. El lenguaje hoy se posa ante ellos, como un espejo móvil que los invita a desplazar su voz del lugar que se había instaurado a lo largo de los años. Una voz que pareciera haber quedado fiel a sus raíces, y que poco a poco fue sintiendo la distancia de la propia existencia.

La gente partió, las personas partieron, y sus voces se quedaron postradas donde fueron pronunciadas por primera vez. Dos lugares del destierro: el de aquel que parte, –como diría Sartre– para continuar la condena de su libertad y el de aquel que se queda porque allí ha nacido. En el primero va la propia existencia; en el segundo, la voz que sigue nombrando las cosas como eran en un principio.





DE LA EXPERIENCIA DE HACERSE MAESTRO-A A PROPÓSITO DE LA RAPSODIA DE UN MOVIMIENTO

Ruth Amanda Cortés Salcedo

Los trayectos personales de los maestros muchas veces son dejados al margen en programas de formación, que aunque se presentan muy bien estructurados, son ellos y los contextos cotidianos del ejercicio del maestro, dentro de la dinámica propia de las culturas escolares, lo que le permite producirse como tal.

Así, otra vía ha sido la recorrida durante más de una década por otros modos de proponer procesos de formación que han puesto de relieve la importancia de la propia experiencia de maestros y maestras en su formación y por tanto en la configuración de su subjetividad. Para ello, la reflexividad y el narrarse son maneras de ocuparse de sí, lo que les lleva a transformarse, a tener la forma propia, en últimas a ser.

Con estas intuiciones trazamos un derrotero al explorar relaciones entre arte, pedagogía y memoria a propósito de una experiencia colectiva:

el Movimiento Pedagógico.

Sobre la experiencia

Cuando nos referimos a la experiencia estamos hablando de aquella que trata de captar la significación de lo cotidiano desde una forma reflexiva en la que el sujeto es fundante de su sentido. Por supuesto no se trata de cualquier experiencia, sino de aquella que hace que uno ya no sea más el mismo, por lo que la experiencia entonces se refiere a esa idea de la transformación de uno mismo, de dejar ser para ser distintivamente otro.

Es una experiencia tejida como entramado de una cultura y urdida en juegos de verdad, por relaciones de poder y por formas de relación que el sujeto tiene consigo mismo y con los otros. Así, la experiencia no es sinónimo de práctica, esto significa que la experiencia no solo debe pensarse desde la acción sino desde la pasión como decía Dewey, sentimiento desdiseñado por la razón que al desterrarlo confinó también el entusiasmo.

La experiencia es temporal, y por ello histórica, pues es una relación del individuo con el pasado y con el futuro. Es memorable y no porque sea un evento cognitivo sino porque también es ficción fabricada para uno mismo, que no existe antes y que no existirá luego. No hay un a priori de la experiencia, ella es cuando la reflexionamos, cuando la narramos.



Sobre la formación

Se diría que hay una relación clásica entre experiencia y formación: "la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad" (Larrosa: 7). Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y nos convierte en otro.

El *Bildung* Alemán, aquel proceso por el que el que se llega a ser lo que es, se llega a tener la forma propia, la que le corresponde, es en la que el sujeto se vuelve capaz de transformar sus capacidades y disposiciones naturales (Gadamer, 1977:38). La formación es el resultado de la experiencia acumulada en su continuidad y en la posibilidad de hacer propio lo distinto, como conocimiento y como sensibilidad. La formación es posible cuando uno se apropia de todo lo que a uno lo ha formado en la experiencia.

Formarse es ocuparse de sí mismo, pues se trata de cumplir con la obligación de transformar las capacidades y las disposiciones para superarse a sí mismo, superar la inmediatez, adquiriendo poder sobre sí. El ocuparse de uno mismo, como dice Foucault, implica un cuidado de sí, que es el modo en el que la libertad es pensada como ética. El cuidado de sí no es contrario con la búsqueda de la generalidad, pues implica de cierto modo el cuidado de los otros.



Sobre la memoria

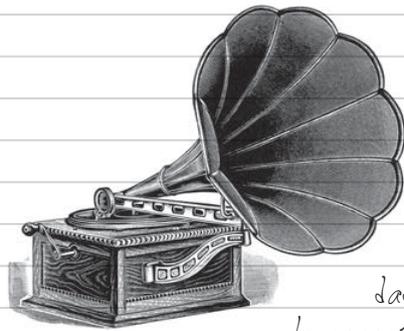
Es justo referirse a la memoria pues en esa doble dimensión de las trayectorias individuales y sociales de los sujetos es donde se encuentra la tensión entre los discursos que organizan socialmente la memoria colectiva y los que organizan las narrativas individuales.



La memoria es un campo en disputa por la representación del pasado, por el derecho de contar la versión de esa verdad que tendrían quienes han sido negados, quienes no han sido incluidos en la construcción de la historia, es decir, por quienes han vivido una experiencia y les han hecho creer en otra. Por reelaborar el recuerdo que está del lado de unos, otros que fueron forzados a olvidar, a olvidarse y a ser olvidados, a guardar silencio y a repetir la versión de lo ocurrido, instalada por quienes tienen el poder de contarla y legitimarla como verdad, esto es, de imponerla. Es por eso que la memoria individual y colectiva solo es posible si la vemos como experiencia que forma un sujeto, que lo advierte de sus renunciadas, de lo que le ha sido arrebatado y lo impulsa a exigir su restitución.

El Movimiento Pedagógico como acontecimiento memorable

Las voces de quienes estuvieron pero que no figuran en los archivos, fueron las convocadas a componer la rapsodia de este movimiento que hoy se presenta en este libro. Muchas de ellas simpatizantes, otras disidentes, otras indiferentes, otras ignorantes de su existencia.



Lo que hizo memorable el Movimiento Pedagógico, en este espacio de formación, no fue leerlo como parte del pasado, fue evocarlo desde el presente, reconocer en él las ausencias, los límites, los ideales, las opciones y, lo más importante, las posibilidades de futuro. La nostalgia de quienes lo vivieron como de quienes lo conocían por primera vez a través de los relatos de aquellos, emergió como síntoma de que no estábamos haciendo un ejercicio historiográfico pero tampoco un anecdótico como obsesión por el pasado. Fue un acto memorable, en el que convergió la experiencia individual y colectiva, en el que cada quien asumió una forma de-vida.

La comprensión de una trayectoria personal es posible si se toman en cuenta los marcos de memoria colectiva en la que se inscribe, así pues la narración biográfica entró en contraste y en contexto. Hubo esa dimensión previsible que nos remitió a inscripciones y anclajes de la época y del contexto cultural, también apareció una dimensión imprevisible, irreductible, que nos remitió a circunstancias específicas e irrepetibles de cada vida particular, que hizo inasible el que muchos reclamaran estar, seguir estando en ese acontecimiento que viene siendo sin ser más el que fue.

La necesidad de hacer visible itinerarios biográficos y trazos de una memoria colectiva se justificó porque fue una forma de hacer pública una identidad profesional, un saber que le es propio, las formas en que maestros y maestras han inventado e interpretado su mundo, su experiencia y su trabajo a través de un movimiento que se configura como una obra de arte que puede ser interpretada más allá de la intención de sus autores.



EL MAESTRO DE PREESCOLAR: UNA SUBJETIVIDAD DISPERSA EN EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO COLOMBIANO¹¹

Óscar Leonardo Cárdenas Forero

Hacia la configuración de una sospecha

En 1982, en el mes de agosto, durante la realización del XII Congreso de la Federación de Educadores llevado a cabo en la ciudad de Bucaramanga, se impulsó la emergencia de una fuerza alternativa frente al estado de la escuela, el maestro y la educación en el país, que se denominó entonces Movimiento Pedagógico; borrosas son las referencias al explorar cada uno de estos objetivos en especial la del maestro de preescolar, específicamente el de la escuela pública. Es más, a pesar de sus intenciones respecto a las reivindicaciones y cuestionamientos por el status del maestro colombiano, al rastrear en el archivo de la época las prácticas establecidas, los discursos formulados, las acciones, eventos y congresos realizados sobre la participación en particular de los maestros de preescolar de la escuela pública en dicho movimiento, su actuación se hace difusa y su presencia casi invisible.

11 Es importante y necesario agradecerle profundamente a la maestra de preescolar Miriam Álvarez del Instituto Técnico Industrial Piloto (ya no en ejercicio) de la ciudad de Bogotá, por sus comentarios y diálogos que permitieron enriquecer estas líneas, que sin sus elocuentes palabras hubiese sido imposible la construcción de este escrito que tan solo quiere levantar la voz frente al status de la maestra de preescolar pública bogotana.

Son pocas las expresiones que dan cuenta de la intervención del Movimiento Pedagógico en este acontecimiento y en los planteamientos expresados son escasas las manifestaciones de sus pretensiones, necesidades y demandas; siendo precisamente uno de los propósitos del Movimiento Pedagógico "involucrar a los maestros de todos los sectores oficiales y privados, rurales y urbanos, preescolar, primaria, secundaria, universitaria" (Fecode, 1984: 43). Pero el maestro de preescolar permaneció imperceptible en el acontecer de este proyecto pedagógico nacional.

Lo ocurrido provoca, entonces, diversas sospechas que se materializan en la formulación de algunos cuestionamientos, entre los que se destacan, por ejemplo:

¿Si para ese momento la preocupación del movimiento fue por el maestro colombiano por qué se relegó al maestro de preescolar, en aquel tiempo, en condición de emergencia?
¿A qué se debió su ausencia y su escaso involucramiento en la situación pedagógica, educativa y gremial de aquel tiempo? ¿Por qué sus demandas no fueron tan claras y registradas en los documentos de la época, salvo ciertos artículos publicados en la Revista Educación y Cultura de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode)?

Así que sus proyectos e intenciones permanecieron en lugares recónditos, desconocidos por dicha movilización pedagógica. Más aún, ¿por qué los aspectos relacionados con la infancia, la preescolarización y el maestro de preescolar público no fueron una cuestión de debate amplio en el movimiento pedagógico?

Con esto se pretende manifestar que el Movimiento Pedagógico Colombiano no solo fue un asunto de realidades, resistencias y utopías, sino además de olvidos, en los que se situó al maestro de preescolar público en un territorio recóndito y desconocido por los estatutos y presunciones expresadas por el movimiento pedagógico. No obstante, algunas podrían ser las respuestas frente a esta problemática. En primer lugar, al parecer a comienzos de la década de los 80's incursionaban con potencia tendencias psicológicas proclives a la exaltación del niño como centro de las prácticas pedagógicas en la escuela que subordinaban la actuación del maestro y la pedagogía, lo que obligó al magisterio a resistirse y reivindicar su papel en los procesos formativos y escolares¹², pero además, a invisibilizar a la infancia como asunto de reflexión pedagógica, y con ello, al maestro de preescolar público en particular, emergente en ese instante.

Otra razón para el olvido, que se podría considerar, es que para ese instante la preescolarización en la escuela pública se venía insinuando como un acontecimiento reciente que iba a incursionar paulatinamente para instalarse y reconfigurar el acontecer de la escuela, especialmente, el de la escuela primaria, creando nuevas subjetividades como la del niño y el maestro de preescolar, y produciendo saberes y prácticas escolares distintas, adecuando espacios y horarios acordes con esta situación naciente. Precisamente, por ser la preescolarización en la escuela pública un

12 Es fundamental reconocer que «el Movimiento Pedagógico fue más allá de un tipo de resistencia únicamente reivindicativa, dado que aportó una serie de acciones y discursos alternativos sobre la pedagogía y la educación en la producción de propuestas desde los maestros e intelectuales. Entre estos se tienen: los discursos sobre la producción de cultura, sobre el reconocimiento del maestro como intelectual, aquellos que interrogaban su función social y cultural, los que hablaban de romper las fronteras de la escuela o por lo menos de interrogar las prácticas dadas en su interior, aquellos que cuestionaban la crisis de la universidad pública y planteaban cómo desde la pedagogía, entendida como campo político, los maestros podían construir sus saberes» (Peñuela & Rodríguez, 2011: 12-13).

suceso emergente fueron escasos los maestros que acogieron el desafío de afrontar el cuidado de los niños preescolarizados, y por consiguiente, insuficiente su presencia y exigua su implicación para manifestar sus necesidades y comprometerse así en las cuestiones del movimiento, con lo que cabría un cuestionamiento adicional:



¿Qué tanto hizo el movimiento pedagógico por visibilizar al maestro de preescolar emergente en la escuela pública?

Ahora bien, estos interrogantes y muchos otros que pueden aparecer, orientan recorridos insospechados por territorios apartados e invisibilizados en la historia de la educación colombiana y del mismo Movimiento Pedagógico, que han permanecido olvidados y que incitan a explorarlos con la intención de develar la participación y los intereses de ciertos sectores del magisterio que estuvieron ocupando espacios recónditos, como fue el caso del maestro de preescolar público que poco reconocimiento, status o lugar tuvieron en el acontecer del movimiento.

Esta condición histórica obliga a cuestionarse acerca de lo que sucedió con el maestro de preescolar y su vinculación a las exigencias y proposiciones planteadas entonces en el marco de este movimiento, como una manera adicional, no solo de destacar su papel en la formación educativa de los niños y jóvenes del país o su influencia tenue en el engrandeciendo de las reflexiones suscitadas por el Movimiento Pedagógico Democrático y Popular, sino como una forma de otorgarle un espacio diferente dentro del cuerpo pedagógico de maestros públicos y de lo que se pretendió con la incursión de dicho movimiento en el país.

Así las cosas, esto se convierte en una manera de visibilizar el estado de su formación, sus intereses, expectativas, pero ante todo, los modos como se involucraron con el Movimiento Pedagógico, sus esperanzas, proyecciones y requerimientos, en fin, con esta exploración se busca dar cuenta de la condición del maestro de preescolar en relación con el Movimiento Pedagógico, sus aportes e incidencias, pero sobre todo, las razones de su distanciamiento frente a todo lo acontecido.

De la condición emergente del maestro de preescolar público

Simultáneamente, con la emergencia del Movimiento Pedagógico en Colombia para comienzos de los años 80's, se fue insinuando la incursión de la preescolarización infantil en la escuela pública colombiana como una acción complementaria para enfrentar el estado de indefensión que en ese entonces afrontaban los niños en el país y como efecto de la introducción de un conjunto de prácticas de protección infantil ancladas a un andamiaje de relaciones de poder, instaladas en ese tiempo. Con la irrupción de este acontecimiento, se gestó además la necesidad de crear un maestro distinto e inexistente, el de preescolar público, una subjetividad escolar inventada que se constituyó con el tiempo en el custodio de los niños de preescolar, que transfiguró el acontecer escolar, sus espacios, sus prácticas, saberes, rutinas, discursos y los modos de ser de la educación pública y garantizó la ejecución de prácticas tempranas de cuidado, de regulación y de gobierno sobre los niños.



Para ese entonces, algunas escuelas primarias por iniciativa de sus maestros decidieron establecer un nivel inicial de educación formal, denominado el preescolar, con el que se procuró también intervenir los problemas de deserción, fracaso escolar y de preparación preliminar, de aprestamiento para enfrentar los procesos educativos de la primaria.

Sin embargo, la introducción de esta nueva forma de ser de la educación, se enfrentó a diversos obstáculos, entre ellos, la falta de instalaciones y espacios adecuados para albergar a estos nuevos niños, de mobiliario, de materiales y de recursos didácticos. Pero además de esto, la ausencia de lineamientos curriculares, didácticos y metodológicos que orientaran el quehacer pedagógico de los maestros de preescolar en el aula. Respecto a esto, se manifestó que la incursión de la preescolarización en la escuela pública fue asumida por los maestros públicos pertenecientes a la escuela primaria y apoyada por los directores de escuela y los supervisores de la época. Incluso se mencionó que "es de admirar el interés de las maestras por organizar los preescolares a base de rifas, bazares y otras actividades conjuntas con los padres de familia y niños para decorar, dotar, amoblar las aulas con los elementos prioritarios"¹³.

Muchos de estos maestros de primaria justamente instituyeron los preescolares en la escuela pública a pesar de los inconvenientes,



una iniciativa que se venía enunciando desde diversos escenarios, justificados entre otras cosas, en que en "los hogares infantiles se le daba prioridad a los niños de ciertos sectores, de condiciones económicas desfavorables y de edades determinadas, que dejaban por fuera a los niños entre 5 y 6 años, los cuales estaban por fuera del sistema educativo y no necesariamente en condición de abandono"¹⁴.

Los primeros preescolares públicos que se abrieron fueron para niños de 4, 5 y 6 años de edad:



"Se recibía cualquier niño sin distinción alguna, no habían criterios claros de ingreso (...) se completaba un cupo de 25 niños y con ellos se comenzaba a trabajar"¹⁵.

En ese tiempo, los niños que ingresaban al preescolar de la escuela pública eran "niños-escucha, tímidos, quietos y obedientes, niños de la casa, apoyados por sus padres"¹⁶.

Es de advertir que previo a la reglamentación legal, algunos preescolares se instalaron en la escuela pública como respuesta a la necesidad de atender a cierto sector de la infancia, que solicitaba educación preescolar, lo que requirió simultáneamente la creación de una nueva subjetividad inexistente, el maestro de preescolar de la escuela pública, responsable del cuidado de los niños que

14 Álvarez, M., 2013, p. 1.

15 Ibíd.

16 Ibíd.

empezaron a ingresar y a asistir al preescolar, cuyas prácticas de enseñanza se orientaron inicialmente a "acompañarlos en sus procesos de desarrollo a través de la observación constante, en lo posible todos los días. Con el tiempo hubo materiales didácticos, como cuentos, bloques lógicos, colchonetas y juguetes que ayudaron a que las clases fueran distintas, los niños no llevaban cuadernos, ni guías de trabajo, no se les enseñaba a leer ni escribir, sino que jugaban todo el día"¹⁷.

En ese entonces, floreció y se hizo visible el preescolar de la escuela pública, que se integró a la escuela primaria pero que se mantuvo independiente, como una "isla aparte", "con su propio patio de recreo, salón, mobiliario y horario", que se enfrentó a múltiples "resistencias y temores" por parte de los maestros, pues, "no habían materiales de trabajo, salones apropiados, personal capacitado que se encargara de ello u orientaciones frente a cómo atender a los niños en esta edad"¹⁸, por lo que se hizo necesario acudir a la "condición maternal" de algunas maestras de primaria para aceptar el desafío. Esto demostró, que en un comienzo "el número de maestros era muy escaso, los pocos que habían eran formados por la DLE y estaban aislados, era muy difícil que se reunieran para discutir sobre los asuntos del preescolar"¹⁹. Varias maestras que se comprometieron con esta labor "simplemente hicieron lo mismo que se hacía en el grado primero ante la falta de lineamientos concretos"²⁰, pero también, otras se vieron obligadas a asumir esta responsabilidad como una manera de permanecer en la institución.

.....
17 Ibid.

18 Ibid.

19 Ibid.

20 Ibid.

A pesar de ello, fueron pocas las maestras que decidieron comprometerse con este nuevo trabajo. Es más, la preescolarización se concibió en ese momento como un asunto propio de los jardines infantiles ajeno a la escuela primaria, lo que dificultó aún más su institucionalización.



Bibliografía

Álvarez Mantilla, M. (2013). Entrevista realizada en abril. Bogotá.

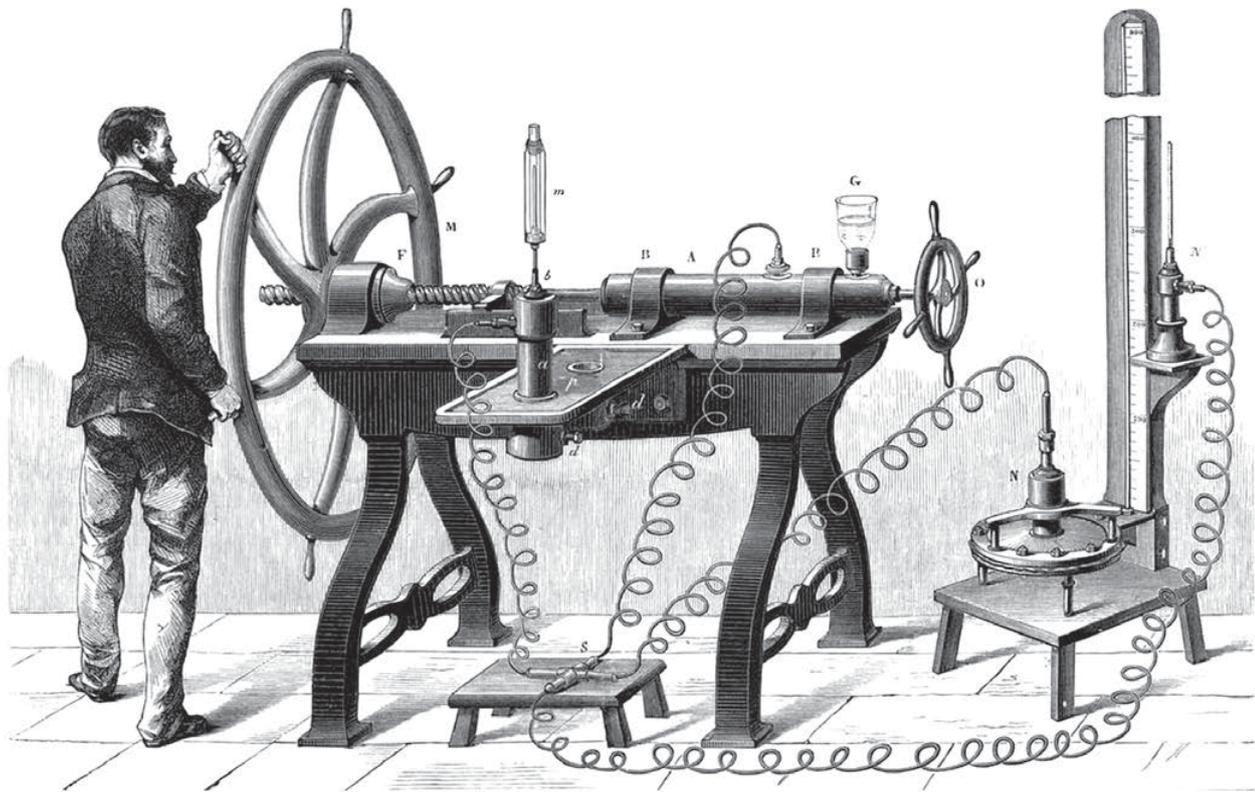
Centro de Estudios de Investigaciones Docentes (CEID) de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode). (1984). Movimiento Pedagógico Nacional. Segunda Edición. En: Revista Educación y Cultura. No. 1. Bogotá.

Martínez de Carrera, M. I. (1983). Características de la Educación Pre-escolar de las Escuelas Oficiales del Sector Nacional y Distrital que funcionan en Bogotá Distrito Especial. Trabajo de Grado. Bogotá.

Peñuela Contreras, D.M. & Rodríguez Murcia, V. M. (2011). Movimiento Pedagógico Colombiano: Realidades, Resistencias y Utopías. Tesis de Maestría. Bogotá.

Conexión de realidades





La memoria exige unos cuantos segundos de silencio, como para dejar la mente en blanco y echar los dados. Poética del azar, todo comienza, también el ayer, ese ayer que acontece cada nuevo instante. Tal vez ya no hay movimiento a la manera de un conjunto que requiere homogenizar sus elementos para constituirse. Ya ese movimiento de movimientos no puede ser así. Solo le queda una alternativa, la de que el movimiento deje de ser el referente y el sustantivo y pase a ser el conector. Aquí hallamos la función compleja de lo que ahora nombramos “la poética de la memoria”. Se trata de una conexión de realidades diferentes para que se comuniquen entre sí, sin que dejen de perder su propia naturaleza.

La diversidad en plena dinámica. Conexión de multiplicidades, imposibilidad de la estructura y el orden. Memoria de la poética o poética de la memoria. Un encuentro no jerarquizado, vínculos a lo largo del camino, sin juicios de valor, sin pretensiones orgánicas. Es el nuevo rito, es la conmemoración. Las búsquedas continúan, desde luego. Las potencialidades se multiplican. Nuevas experiencias. He aquí la posibilidad del arte. Poética de la memoria. Nada de lo dicho hasta el momento está concluido.





MAESTRO, MEMORIA Y MOVIMIENTO PEDAGÓGICO UNA LECTURA CRUZADA POR EL ARTE

Luis Fernando Escobar C.

“¿En dónde está Gonzalo, como tantos de los suyos?”

Doris comenta que Raimundo Lulio, inventó a finales siglo XIII la máquina de pensar. Luego, de un complejo razonamiento, lo que se termina deduciendo es que el propósito para lo cual fue inventada la máquina, no puede llegarse a dar y, por lo mismo, esa máquina no funciona. Seis siglos después, nuestros inventores, los más diestros e ingeniosos se dieron a la tarea de hacer una réplica de esa máquina del tiempo, con el firme propósito de que esta vez ese fantástico artefacto logre su cometido”²¹.

Y la máquina, en lo que a nosotros respecta, funcionó y podríamos decir que de una forma que superó las expectativas generadas, porque descentró la palabra y la puso a rodar sin prescripciones; más, sin embargo, haciendo que confluyera en el propósito compartido de estrujarnos la memoria para que dijera del NP, como ese algo común, pero, a la vez diferente, que nos reunía, en torno al cual confluíamos.

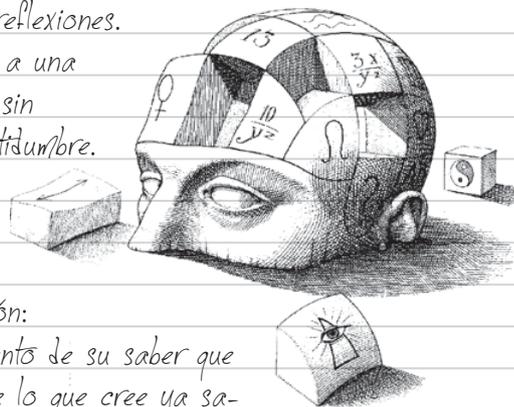
Algunos maestros que no captaron las potencialidades del juego, desestimaron la máquina; tratando de encontrarse en torno a un patrón común. Pero, estos no fueron muchos. Más fueron los que buscaron y lograron darle rienda suelta a su imaginación a partir de las combinaciones que establecían. Entendieron que la máquina de pensar era, como lo diría Dewey, para que se aprendiese a pensar que, es como decir, que el sujeto se construyese, él mismo, como un sujeto reflexivo y crítico.

MM "La máquina, si uno la toma desde diversos lugares -explicita Ramsés-, debe propiciar una serie de relaciones naturales que uno produce. La idea es que la máquina se vuelva un vehículo de preguntas, de reflexiones y de acercamientos de elementos que uno no estaba contemplando"²².

MM "Me encantó esa máquina, me parece muy interesante, porque permite relacionar el afuera con lo de adentro, lo social con lo individual y nos lleva a muchos recuerdos, pienso que esa ha sido la regla más común de lo que hemos hablado. A mí me recuerda, por ejemplo, cuando estaba en bachillerato y tenía que decidir qué carrera iba hacer, muchas experiencias en la educación de los barrios, del teatro, de Germán Mariño, p.ej., de las experiencias del CINEP, de una época muy linda, en donde el pensamiento sobre el otro, primaba en el mundo del arte y de la cultura de los barrios..."

MM "Esa máquina me encanta, porque nos iguala a todos, el primer efecto que tiene esa máquina, es que nos permite hablar de varias cosas." (A.E).

Y, en efecto, eso fue la máquina. Sobre todo un vehículo de reflexiones. Reflexiones de todo orden. Algunas que conducían finalmente a una respuesta satisfactoria, otras que desembocaban en preguntas sin respuestas, algo así como en nudos ciegos o lugares de incertidumbre. Pero la máquina iba cumpliendo su cometido.



Una primera cosa que aparece es esa doble condición que supone el ser maestro cuando se tiene eso que llaman vocación: como sujeto de conocimiento, enamorado de un cuento, el cuento de su saber que lo lleva a indagación tras indagación para saber algo más de lo que cree ya saber, porque lo ya sabido no le satisface, en cuanto que ha aumentado las preguntas sobre el objeto de saber; y, como maestro, educador, que quiere encontrar la forma de orientar acertadamente a su discípulo, bien para que asuma con devoción el saber que él le comparte, o, para que, al menos, a través de ese compartir aprenda a asumirse mejor frente a la vida, aprenda a ser, él, como sujeto, dueño de sí. En este último aspecto destacan las o los normalistas.

Y aparecen otras figuras de maestros, el maestro que sabe hablar de los amigos con amor, lo cual significa hablarlos como humanos que son o fueron, destacados en sus virtudes, sin pretender ocultar también sus flaquezas, entendiendo bien que lo humano no está en la carencia de estas, sino en el equilibrio del dominio en el que unas y otras se conjugan para ser humanos. Es el maestro que recordando bien a sus amigos, también maestros, sabe construir una imagen de ellos, con unas firmes pinceladas de afectividad en su descarnada descripción.

Eso conmueve tanto, como el saludo afectuoso y lleno de gratitud del alumno que, reconociendo a su maestro, no se guarda ninguna limitación para exultar su reconocimiento; o, como el momento en que se juntan dos maestros para recordar a otro lo que fue de ellos y que dejó su huella profunda en lo que hoy son.

Casi podríamos decir que, detrás de cada maestro inquieto, está la sombra de otro que lo avivó, que le dio aliento para ponerse en el lugar actual de su hacer:

MM "Me acuerdo de Arcesio Zapata, fue íntimo amigo mío, maestro de juventudes. Murió el año pasado. Arcesio fue fundador de la asociación pedagógica del viejo caldas... Arcesio era un gran escritor, él reconstruyó la vida de Guillermo Gardner, que fue uno de los grandes maestros, que vivió en Riosucio... Con él recorrimos mucho de a pie, siguiendo las enseñanzas de Fernando González. Recorrimos a pie el viejo Caldas, mirando como los maestros, porque eso es muy importante, además de ser maestros, los domingos escribían cartas de amor y eran serenateros... Deberíamos hacer una biografía de Arcesio"²³.

MM "Haciendo este ejercicio de memoria, yo creo que hay un personaje que habría que citar, que no estuvo propiamente en el movimiento pedagógico pero incidió en él. Es Estanislao Zuleta. Cuando yo salí del bachillerato, a los pocos meses estaba como maestro, pero al mismo

tiempo desarrollando una amistad con Estanislao que era el vicerrector de la Universidad de Santiago de Cali... Estanislao tenía clases los viernes por la noche a las 7pm, y él llegaba muy puntual el lunes a las 6:30 y empezaba hablar y la facultad se paralizaba, porque maestros y estudiantes de los demás salones iban y se metían a escucharlo. Y, el tipo paraba la conversación a las 10p.m... A la semana siguiente, llegaba muy puntual el miércoles, a cualquier hora. Entonces, a este Señor terminaron echándolo de la Universidad porque no tenía título, porque era bachiller. Después lo expulsaron de la Universidad de Antioquia, hasta donde supe, por idénticas razones. El asunto es que la propuesta que Estanislao construyó, con muchos de nosotros, después incidió muy fuerte en el movimiento pedagógico²⁴.

Sin duda, podríamos seguir haciendo reminiscencia de nuestros maestros, rindiéndoles homenaje con nuestros recuerdos y, podrían ser muchos, porque, detrás de cada uno de nosotros hay más de uno. Y, de todo esto, habría que decir: "la culpa no es de la vaca", sino de la máquina, porque ella disparó nuestra imaginación.

Y, nuestra imaginación también nos retrotrae a los inicios, a lo que pudo ser el principio de todo este gran movimiento de ideas, reconocido ampliamente en el ámbito latinoamericano e incluso, más allá de nuestro continente. Esos inicios están en un ambiente de impugnación y de disenso que se ha creado después de la segunda guerra mundial y que, en América Latina, particularmente, tuvo unas derivaciones de expresión armada, pero también, de trabajo social y educativo que va a

tener sus puntos de maduración en las acciones de educación popular que alentaban el desarrollo de experiencias singulares en la escuela pública y llegarían a propiciar el lanzamiento, como un hecho formalmente reconocido por Fecode, del Movimiento Pedagógico.

La mirada sobre algunos registros de la Historia de la educación en Colombia, podría ayudarnos a aterrizar opiniones; a constatar, en primera instancia, la razón de lo dicho por Abel Rodríguez, sobre la precariedad de la formación pedagógica de los maestros que salían de las Escuelas Normales hacia 1965²⁵, no obstante, que ya desde los inicios del siglo XX, aparece la huella de las escuelas normales y, hacia los años 30, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional; y, lo que es más interesante, el rastro de la confluencia, en esa universidad, de las ciencias humanas y sociales, en la configuración del saber pedagógico. Algo que bien valdría la pena de analizar.

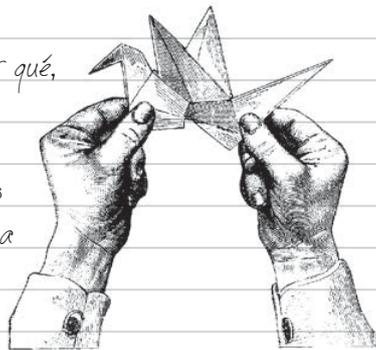


Pero, ¿por qué, entonces, esa debilidad que, en la formación pedagógica, en términos generales, poníamos de presente los educadores, ya se tratase de normalistas o licenciados? y ¿por qué, incluso, respecto de aquellos maestros que, para 1971, eran unos 30.000, o sea, el 30% del total y de los que Galán denunciaba: "no son maestros"²⁶, muchas veces, los maestros titulados no hacíamos la diferencia?

25 Rodríguez, Abel. El Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía; en Suárez, Hernán – compilador- Veinte años del movimiento pedagógico: 1982 – 2002. Entre mitos y realidades, p. 15.

26 Rodríguez, V. Rosa Helena. (2009). El maestro en Colombia: Hitos, avatares y paradojas. U. Distrital. Bogotá.

Pienso que el trabajo de Sáenz (1997)²⁷, nos ayuda a comprender el por qué, de la vigilancia y la disputa sobre los saberes pertinentes a la educación y las apropiaciones selectivas que se hicieron de las pedagogías activas, según el ideario de los partidos tradicionales que se mantuvo durante todo el periodo estudiado por ellos -1903-1946-, y, más allá de este, durante la hegemonía conservadora; pero, también puede servirnos, ese trabajo para reconocer cómo, esa situación de disputa, relativamente superada por el acuerdo suprapartidista del Frente Nacional, no lo fue, definitivamente, en el espacio del sindicalismo magisterial, constituyéndose, hasta cierto punto, en un factor que le ha restado posibilidades a los desarrollos del NP.



El trabajo de Cárdenas y Boada²⁸, aporta, también, interesantes consideraciones, que denuncian las carencias que nos asistían y, en parte, todavía nos asisten, para resolver en torno a la "calidad de la educación", problema que siempre nos ha acompañado, y que, quizás, nunca hemos asumido con suficiente seriedad. Esas consideraciones eran:

1. La connotación elitista y discriminatoria de un sistema que mantenía, paralelamente, una educación privada y con recursos para atender requerimientos de calidad; y una educación pública, desprovista de recursos y despreocupada del asunto de la calidad.

27 Sáenz O., Javier y otros. Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946.

28 Cárdenas G., Martha y Boada María Mercedes (2002). En "Historia de la educación en Bogotá.

2. La necesidad de ampliar la cobertura estatal, implicó la creación de Normales y Facultades de Educación, que improvisaban en la formación de los maestros(as), sin tener en cuenta las condiciones culturales de la población.
3. El vacío de saber pedagógico que predominaba y que viabilizó la imposición de la tecnología educativa como modelo, que implicó el currículo (D. 1419/78), los materiales y la capacitación de los maestros para la aplicación del diseño curricular. Diseño, que planteaba una separación radical entre quienes concebían y asesoraban los programas y entre quienes los aplicaban, los maestros, sustrayéndolos así, de cualquier posibilidad de pensar y crear el proceso educativo.

Para tener una mejor comprensión del por qué los maestros aparecíamos como incapaces de asumirlos por nosotros mismos, en un proceso de construcción de autonomía, sirven los aportes de Sáenz et al (1997). Ellos dan cuenta de los esfuerzos que se realizan para introducir un pensamiento de modernidad en la educación, pero, así mismo, advierten de la construcción y/o aplicación de unas rejillas de apropiación, mediante las cuales se filtra todo ese flujo de ideas y saberes de pensamiento moderno, de modo que solo quede aquello que, en lo substancial, no altere el curso de las cosas.

Podríamos resumir diciendo que las investigaciones adelantadas por grupos destacados de intelectuales en el campo de la educación, ponían al descubierto, no solo la precariedad que acusaba la formación de los maestros colombianos, sino las razones de ella, que podrían sintetizarse

en la disputa sostenida por los partidos advenidos después de la "independencia" y alimentadas por la iglesia, sobre la necesidad de una cierta educación para posibilitar el desarrollo de las fuerzas productivas y, al mismo tiempo, que sirviese para mantener a raya las aspiraciones del "populacho".

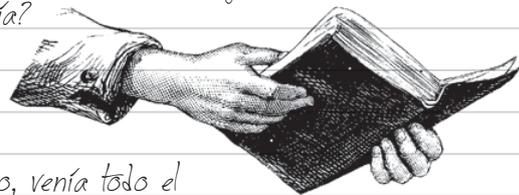
El Movimiento Pedagógico, actuando en contravía de la tradición instaurada, pretendía, el mejoramiento de la educación para todos, propendiendo por una mejora significativa de la situación del magisterio, tanto en lo que correspondía a su formación, como en lo relativo a sus condiciones salariales y prestacionales. Pero, al mismo tiempo, izando las banderas de la lucha social y política, por el mejoramiento de las condiciones generales de la sociedad. Y, lo hacía, precisamente, cuando ya organismos internacionales venían impulsando las políticas educativas conducentes a la imposición del diseño curricular que, rebautizamos como diseño instruccional. Por ello, la consigna de "Educar y luchar por la liberación nacional y social", no podría calificarse como errada o atemporal. Ella sintetiza, todavía, lo que reclamaba la realidad vivida por los más amplios sectores de la sociedad.

Cuando Martha Manosalva nos comparte lo que le permite evocar la "máquina de pensar", se refiere a la experiencia a su paso por la Universidad Nacional y, dice:

MM "En el juego de palabras que me sugiere esta máquina, ubico: educación popular-iglesia cultura, con las que puedo establecer una relación muy importante, ...Educación popular, porque directamente la conocí en el campo de la pedagogía en mi formación en la Universidad Nacio-

nal. Éramos de esos estudiantes de sociología, que empezamos en la década de los 80 y terminamos en los 90. Nos gastamos todos esos años, pero nuestra carrera resultó muy interesante.

■ Había muchos imaginarios, primero en la facultad, por sus fundadores, entre los que estaban el profesor Orlando Fals Borda y Camilo Torres, grandes gestores de esa perspectiva de la educación popular. Y, por otro lado, se abría espacio otra opción, con el profesor Federichi que hacía conferencias sobre pedagogía y veíamos cierta movilización que nos llamaba la atención, ¿por qué se llenan los auditorios (nos preguntábamos) con ese personaje que da matemáticas y que es un duro para el campo de la sociología? Encontrábamos en un auditorio 200 personas aunque los inscritos fueran 20.



■ Era una curiosidad. Y, básicamente, era por su método. Luego, venía todo el desencanto que uno había vivido desde la escuela, que era la inconformidad. Y, no sabíamos a qué hora llegaba, porque eran clases y a veces siguen siéndolo. Y, uno no veía la hora de retirarse de esos espacios. Pero allí, nos interrogábamos ¿por qué comenzaban a vincularse a esos espacios, intelectuales, economistas, historiadores que habían estado alejados de la academia y en particular de la escuela pública y la básica y que comenzaban a generar nuevos textos, textos de una nueva historia, una historia que ya no hablaba de los presidentes, sino de movimientos sociales?²⁹

Me parece que lo dicho por la profesora Martha, hoy docente de la Escuela Normal María Montessori", nos da un indicio de que el Movimiento Pedagógico se movía por su propios medios y tenía sus propios desarrollos, más allá de los que fueron propiciados por Fecode, por la sencilla razón de ser un Movimiento Social que, como todos ellos, una vez que se desatan no atienden a una instancia determinada, sino que fluyen, de manera intermitente, mientras que permanezcan vigentes las razones de su aparición.

Queríamos vincular nuestro ejercicio, con otros actores, los del campo de la educación popular, que fue determinante en los inicios del Movimiento Pedagógico y que, todavía hoy, sigue animando experiencias que marcan su continuidad. Por eso, nos fuimos un día al Cinep, para realizar una tertulia en el lugar donde muchas veces habíamos debatido sobre los asuntos del movimiento, donde se habían iniciado, precisamente, tertulias pedagógicas.

La estrategia fue, partir de un contexto de historias de vida, en este caso, mi vida como maestro -podría haber sido otra, no era cuestión de mérito sino de disponibilidad-, para plantear algunas hipótesis que tenían la intención de provocar un diálogo o, mejor, un plurólogo³⁰. Para alimentar el diálogo planteamos tres hipótesis así:

Una, que se refería al diseño instruccional, su intencionalidad de destituir a la pedagogía de la escuela y lo que, pienso que debería hacerse al respecto; otra, sobre la necesidad de cerrar la

brecha entre la educación formal escolar y la educación popular y; otra, sobre la formación de los educadores como condición para la construcción del "buen vivir", como meta fundamental para cualquier sociedad.

A estas hipótesis reaccionarían compañeros que fueron animadores fundamentales del MP, desde sus lugares en la educación popular y, también otros maestros y maestras significativos dentro del MP. Lo que ellos dijeron resulta mucho más importante que lo que yo pude haber dicho para provocarlos, pero será en otro espacio que se pueda compartir.



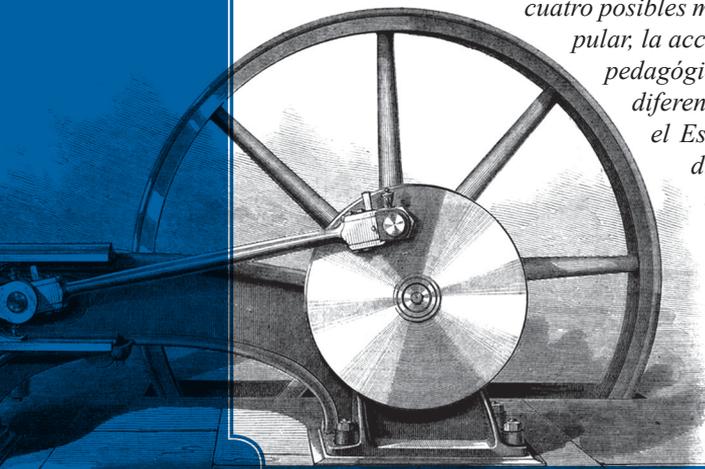


Foto: Ramsés Benjuméa Torres

El presente libro se imprime a los 30 años del
Movimiento Pedagógico, con el esfuerzo de
varios de sus protagonistas. Su sentido es hacer un
humilde homenaje a quienes entregaron su vida
y su saber a la generación de nuevas formas de
hacer y comprender la educación en Colombia.

Bogotá, junio de 2014

El 30 de octubre de 2013 un evento significativo para la pedagogía colombiana fue programado en el Centro de Memoria Histórica. Luego de un recorrido por aquellos personajes, eventos, íconos y acontecimientos, dibujados y desdibujados a lo largo de estos 30 años que configuraron el Movimiento Pedagógico en el país, se plantea una idea de obra, es decir, un lenguaje para leer aquellas posibles formas como se han entrecruzado el ayer y el hoy, el tiempo y el espacio, el adentro y el afuera de la escuela, el pensamiento y la vida. En el centro o al frente, según nos ubiquemos, encontramos la máquina de pensar con las letras M P y tres discos en movimiento. El primer disco contiene cuatro posibles modos de entender las experiencias: la educación popular, la acción sindical, las teorías pedagógicas y las prácticas pedagógicas. El segundo disco sugiere las instancias que los diferentes procesos pudieron haber afectado, por ejemplo, el Estado, la iglesia, la cultura o la escuela. El último disco señala una serie de valores que le asignamos a lo largo de la historia a lo que hicimos, con cosas como: lo ideal, lo movilizante, lo verdadero, lo creativo, entre otros.



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura