

EL MAESTRO EN LA REVISTA *EDUCACIÓN Y CULTURA*:
SUJETOS, SABERES Y PRÁCTICAS

ESMERALDA LÓPEZ GONZÁLEZ

Trabajo de investigación para optar el título
de Magíster en Educación: énfasis en Formación de Maestros.

Director:
Jesús Alberto Echeverri Sánchez
Profesor- Investigador

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: ÉNFASIS FORMACIÓN DE MAESTROS
MEDELLÍN
2004

EL MAESTRO EN LA REVISTA *EDUCACIÓN Y CULTURA*:
SUJETOS, SABERES Y PRÁCTICAS

ESMERALDA LÓPEZ GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: ÉNFASIS FORMACIÓN DE MAESTROS
MEDELLÍN
2004

Nota de aceptación :

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

En la vida y en el trabajo lo más interesante es convertirse en algo que no se era al principio. Si se supiera al empezar un libro lo que se iba a decir al final, ¿cree usted que se tendría el valor para escribirlo? Lo que es verdad de la escritura y de la relación amorosa también es verdad de la vida. **El juego merece la pena en la medida en que no se sabe como va a terminar.**

Michel Foucault. *

Para:

Mamá,

Dora,

y aquellos ... que han compartido la aventura.

* FOUCAULT, Michel. Tecnología del yo. 3 ed. Barcelona : Piados, 1996. p. 142

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
1.EL MAESTRO Y LA REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA	13
1.1 APARICIÓN Y DESAPARICIÓN DEL MAESTRO	18
1.2. LA REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA VISIBILIZA AL MAESTRO	21
1.2.1 Periodo denominado: Emergencia del discurso pedagógico centrado en el maestro como sujeto de saber y hombre público.	26
1.2.2 Segundo periodo: Consolidación y lucha de los saberes que participaron en el Movimiento Pedagógico.	27
1.2.3 El último período denominado: Dominación de la evaluación: El Estado invisibiliza al Maestro.	28
1.3. ANTECEDENTES DE LA REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA	28
1.4. EL SUJETO MAESTRO Y LOS SABERES-PODERES	33
2. PRIMER PERIODO: EMERGENCIA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO CENTRADO EN EL MAESTRO COMO SUJETO DE SABER Y HOMBRE PÚBLICO	36

2.1 HECHOS EN EL PRIMER PERIODO

36

2.1.1 La Revista Educación y Cultura: expresión del Movimiento Pedagógico.

36

2.1.2 .La educación pública: una prioridad.

37

2.1.3 Experiencias académicas educativas y de educación popular.

37

2.1.4 Reforma curricular: El Estado como sujeto de saber de la educación.

38

2.1.5 El sistema educativo Colombiano: ajeno a la realidad del país.

39

2.1.6. La juventud como sujeto de la enseñanza.

40

2.1.7. Las instituciones formadoras de maestros:

institucionalización de la pedagogía.

40

2.1.8 La calidad de la educación: ahorro, eficiencia.

42

2.1.9 El maestro sujeto de saber, diseña los programas

y planes de estudio.

43

2.1.10 El Estado crea escenarios para problematizar la educación.
43

2.1.11 Los fines y horizontes de la educación colombiana.
44

2.1.12 El Congreso Pedagógico Nacional: escenario de la pedagogía.
45

2.1.13 La promoción automática: estrategia del Estado
para mejorar las prácticas evaluativas.
54

2.2 LA REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA:
CAMPO DE DEBATES, LUCHAS Y OPOSICIONES
56

2.2.1 La reforma curricular una disputa política más que educativa.
56

2.2.2 La reforma curricular: hegemonía del Estado.
63

2.2.3 Los planes de estudios: rupturas, discontinuidades,
lucha de saberes- poderes.
65

2.2.4 Los fines de la educación: dispersión, carencia de sentido e identidad.
68

2.2.5 Los planes y programas de estudio: ocultamiento.
70

2.2.6 Promoción Automática.
71

2.2.7 Emergencia de la noción de maestro.
73

2.3. SABERES QUE EMERGEN EN EL PRIMER PERIODO:
DISCURSO PEDAGÓGICO CENTRADO EN EL MAESTRO
COMO SUJETO DE SABER Y HOMBRE PÚBLICO
74

2.3.1 La educación pública: recobra el saber del maestro.
74

2.3.2 De la Tecnología Educativa y las Ciencias de la Educación
a la enseñanza.
75

3. SEGUNDO PERIODO: LA CONSOLIDACIÓN
DE LOS DISCURSOS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO
82

3.1 VISIBILIDAD DE LAS CIENCIAS COGNITIVAS
83

3.2 SABERES CULTURALES Y FORMATIVOS
89

3.3.	PARTICIPACIÓN Y CONSTRUCCIÓN						
	DEMOCRÁTICA	DE	LAS	POLÍTICAS	EDUCATIVAS		
	90						
3.4	AUTONOMÍA	DE	MÉTODO	Y	DE	ESTUDIO	
	92						
3.5	INSTITUCIONALIZACIÓN	DE	LA	EDUCACIÓN	PREESCOLAR		
	93						
3.6	VISIBILIDAD	DE	LA	ENSEÑANZA	Y	LA	PEDAGOGÍA.
	94						
3.7	ETNOEDUCACIÓN						
	95						
3.8	APARICIÓN	DE	NUEVOS	SABERES			
	95						
3.8.1	La	Educación	ambiental.				
	96						
3.8.2	La	educación	artística.				
	96						
3.8.3	La	educación	sexual.				
	97						
3.9	LA	ENSEÑANZA	DE	LAS	MATEMÁTICAS.		
	99						

3.10 DE UNA EVALUACIÓN INSTRUMENTAL
A UNA EVALUACIÓN POR PROCESOS.
99

3.11 LA FORMACIÓN DE MAESTROS:
CONOCIMIENTO, CIENCIA Y HUMANIZACIÓN.
100

3.12 ALCANCES DEL SEGUNDO PERÍODO: CONSOLIDACIÓN DE
LOS DISCURSOS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO.
101

4. TERCER PERÍODO: DOMINACIÓN DE LA
EVALUACIÓN: EL ESTADO INVISIBILIZA AL MAESTRO
104

4.1 LOS LINEAMIENTOS GENERALES DEL CURRÍCULO
Y LOS INDICADORES DE LOGROS.
104

4.2 EL PROBLEMA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.
108

4.3 LA JORNADA ÚNICA: TRANSFORMA
AL MAESTRO Y LA ENSEÑANZA.
109

4.4 DOMINACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA.
110

4.5 EL NÚMERO 50: QUINCE AÑOS
EN EL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN.
112

4.6 LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.
113

4.7 EL MAESTRO NUEVAMENTE A LA SOMBRA:
JUEGA EL ESTADO.
113

4.8 PLAN DE DESARROLLO: REFORMA AL SISTEMA ESCOLAR
115

4.9 ALCANCES DE LA REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA
EN EL TERCER PERÍODO.
121

5. CONCLUSIONES
123

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

La investigación presentada se inscribe en la Maestría de Educación con énfasis en Formación de Maestros de la Facultad de Educación que ofrece la Universidad de Antioquia; la misma retoma las posturas y problemáticas que fueron desarrolladas por el Movimiento Pedagógico y materializadas en la Revista Educación y Cultura de la Federación Colombiana de Educadores y el Centro de Investigaciones Docentes.

En el marco de dichas problemáticas se pretende fundamentalmente describir las relaciones que se dan entre el maestro y su saber, los saberes que emergen en la lucha entre el Estado y los maestros, entre los intelectuales y los investigadores de la educación, y la pedagogía a lo largo de la historia de la Revista por posicionar al maestro como sujeto de saber pedagógico y de práctica, como intelectual de la educación y trabajador de la cultura. Los discursos de Educación y Cultura muestran la relación del maestro y el saber pedagógico como una relación social, que como tal requiere de un movimiento político que modifique el lugar que el maestro ocupa en la división social de los saberes. En esta operación entran tanto relaciones de fuerza, política, como los juicios y argumentos de carácter epistemológico. La relación entre el saber pedagógico y el maestro pasa por una situación de cambio radical en la organización de los saberes que éste ocupa.

Este trabajo tiene la limitación de ceñirse solo a los textos y problemáticas que sobre los temas se presentan en la Revista Educación y Cultura por posicionar al maestro como un sujeto de saber y práctica pedagógicas.

Este análisis se construye desde tres períodos que se consideran para su estudio:

Primer período denominado: emergencia del discurso pedagógico centrado en el maestro como sujeto de saber y hombre público.

Segundo período: consolidación y lucha de los saberes que participaron en el Movimiento Pedagógico.

Tercer período: dominación de la evaluación: El Estado invisibiliza al maestro.

Este trabajo no trata de hacer una historia detallada sobre todas las temáticas concernientes al maestro, al Movimiento Pedagógico y a las problemáticas de la educación en Colombia, sino que trata de hacer una descripción de dichas problemáticas para mostrar cómo se fue posicionando a lo largo de la Revista el maestro como sujeto de saber pedagógico y de prácticas, como intelectual de la educación, hombre público y trabajador de la cultura; trata de mostrar los saberes que emergen en las luchas libradas por los maestros con el Estado, y cómo éstas se fueron materializando en los discursos y saberes propuestos por el Movimiento Pedagógico en la Ley General de Educación. También señala como la Revista en el tercer período, vuelve nuevamente a la defensa del estatus del maestro, de la enseñanza y de la educación pública.

La investigación realizada no pretende desarrollar un trabajo exhaustivamente histórico, más bien trata de hacer un análisis y una descripción, fundamentada en la lectura temática y discursiva que busca desarticular los textos de Educación y Cultura, en temáticas que permitan encontrar relaciones entre los sujetos, las instituciones y los saberes; con el fin de caracterizar al saber pedagógico y al maestro para identificar las posiciones de sujeto que éste asume en el marco de un discurso, saber o institución; y mostrar las tensiones, luchas, posiciones y oposiciones en tanto éstas describen las características del saber pedagógico.

Esta metodología también permite mostrar que la Revista puede ser abordada desde diferentes líneas o ejes que posibiliten al lector un acercamiento a ella. Por eso, se puede considerar que la Revista cumple el rol de libro, revista y periódico. Como libro, por la calidad y extensión de los ensayos escritos por los intelectuales de la educación y la pedagogía; convertida en texto, favorece la consulta a profesores, estudiantes universitarios y de personas interesadas en la problemática educativa. Educación y Cultura como revista y periódico, publica la información de los avances del Movimiento Pedagógico y del movimiento sindical.

MAESTRO EN LA REVISTA *EDUCACIÓN Y CULTURA*: SUJETOS, SABERES Y PRÁCTICAS

1. EL MAESTRO Y LA REVISTA *EDUCACIÓN Y CULTURA*.

En la actualidad, las transformaciones sociales, culturales, educativas, políticas y económicas de corte neoliberal regidas por las tendencias internacionales de estandarización que impactan el proceso de desarrollo de los países del llamado “tercer mundo”, específicamente en Colombia, han influido en la emergencia de nuevas políticas educativas que han generado una serie de cambios en la escuela y con ella, en la manera de concebir el aprendizaje, la enseñanza, los alumnos, el currículo, el maestro y su formación.

Estas transformaciones que acontecen en la escuela reconfiguran el papel del maestro en relación con el saber que enseña, con el saber pedagógico, con los sujetos a quienes enseña y con las instituciones (Estado, escuela y comunidad) en las cuales se ve implicado su quehacer, por tanto aparece un nuevo maestro que debe dar respuesta a una sociedad en la cual él ya no es el único responsable de educar y preparar a un nuevo sujeto competitivo y eficaz, en coherencia con las tendencias económicas contemporáneas.

Por lo anterior, preguntarse por el maestro cobra relevancia puesto que históricamente es el sujeto que hace posible la enseñanza¹, y en la actualidad su papel se ha invisibilizado, por la aparición de nuevas prácticas, provenientes de tendencias economicistas y de mercado que se instalan en los planteamientos

¹ ZULUAGA, Olga Lucía. *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza. Un objeto del saber.* Santafé de Bogotá : Siglo del Hombre : Antrhopos : Universidad de Antioquia, 1999. p. 49.

políticos del país; volver, entonces, la mirada al maestro implica retomar sus prácticas y los medios que históricamente ha empleado para ocupar su posición en el campo del saber pedagógico y en la sociedad.

Al regresar a los medios en los que el maestro y la pedagogía se han objetivado, reviste importancia, pues es en ellos donde él recobra su saber y su hacer en la historia del país y donde, a manera de espejo, se puede mirar y emprender unas nuevas maneras de enfrentarse críticamente a la realidad cambiante.

Por consiguiente, la presente investigación indaga por la **noción de maestro** en la Revista *Educación y Cultura* de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y del Centro de Estudios Docentes (CEID). Los interrogantes planteados son: ¿Cómo la Revista, medio de comunicación del Movimiento Pedagógico ha posicionado al maestro?, ¿Cuáles son las luchas, los saberes, las nociones, posiciones y oposiciones que pone de manifiesto?, ¿Cuál es el papel de la Revista en la transformación del maestro y su formación? Si la Revista le da visibilidad al maestro que antes del Movimiento Pedagógico estaba oculto por la tecnología educativa, ¿Cuáles son las nuevas posiciones sobre los maestros que la Revista hace emerger? ¿Logra la Revista activar las tensiones del maestro con el Estado, los intelectuales y los saberes?, Si no es así ¿Cómo hace visible al maestro la Revista *Educación y Cultura*? Y finalmente, ¿El impacto de la Revista trasciende al Movimiento Pedagógico y a los maestros?

La Revista *Educación y Cultura* de la Federación Colombiana de Educadores y del Centro de Estudios Docentes, aparece en julio de 1984. Surge como un compromiso de FECODE para tratar los problemas relacionados con la educación, la pedagogía y la cultura. Durante los **20 años de existencia**, la Revista ha desarrollado su tarea y confrontado la problemática educativa según las

coyunturas políticas y educativas con las que se ha enfrentado el Movimiento Pedagógico.

Una de las líneas principales que analiza la Revista *Educación y Cultura* ha girado alrededor de la problemática del maestro como sujeto que permite describir relaciones en cuanto a los saberes, a las instituciones, a los sujetos y a las prácticas; porque la misma ha afrontado problemáticas coyunturales como la defensa de la educación pública, la reforma curricular, la formación docente, las políticas neoliberales que en los diversos momentos han cuestionado la presencia del maestro en cuanto a su saber y a las instituciones en donde ejerce su práctica y en donde es formado.

La Revista, pone de manifiesto posiciones, oposiciones, tensiones y luchas del maestro con las instituciones, sujetos y saberes con quienes entra en relación. La primera tensión que a manera de hipótesis aparece se da entre el maestro de la tecnología educativa y el maestro intelectual que propone el Movimiento Pedagógico, en el orden de los sujetos y su relación con los saberes. Otra de las tensiones presentes se da entre el maestro trabajador de la cultura y el maestro gremial, en el orden de los sujetos y las instituciones; y por último, el maestro sujeto de saber pedagógico en oposición al maestro de los estándares, las competencias y la reproducción, en el orden de los saberes.

En esta dirección, el tipo de análisis aquí propuesto busca, en primer lugar, caracterizar en la Revista *Educación y Cultura* la noción de maestro, a través de :

- Identificar y analizar la **noción de maestro** en los diferentes campos del saber que cruzan la Revista *Educación y Cultura*: sociología, psicología, economía, política, entre otros.
- Describir y analizar los **debates, críticas y luchas** que emergieron alrededor de la **noción de maestro**: como sujeto de práctica y de saber.
- Reconocer los **períodos y acontecimientos** de la Revista Educación y Cultura.

Este análisis, se fundamenta en la lectura temática y discursiva que busca deconstruir los textos, (en este caso, los artículos de la Revista *Educación y Cultura*) es decir, desarticularlos en sus significados globales para trabajarlos en fragmentos y después darles una nueva configuración, en temáticas que permitan encontrar relaciones entre los sujetos, las instituciones y en dirección a caracterizar al maestro y al saber pedagógico para identificar las posiciones de sujeto que asume en el marco de un discurso, saber o institución. De igual manera, la lectura discursiva permite hallar relaciones entre discursos que no necesariamente están en los discursos científicos u oficiales, sino que se encuentran en manuales, artículos, reglamentaciones, etc². Esta lectura es de suma importancia, porque es la herramienta que permite caracterizar las relaciones temáticas para agruparlas y reconfigurar los textos con el propósito de encontrar el estatuto del maestro en medio de los discursos homogéneos, en que aparentemente habita.

Por esta vía, el análisis y descripción de las temáticas permite hallar las tensiones, las luchas, las posiciones y las oposiciones en tanto éstas describen las características del discurso pedagógico, a saber: a) Los **procedimientos pedagógicos** que ayudan a determinar las posiciones que asume el sujeto y las relaciones que establece con otros discursos, éste aspecto es útil para adentrarse

² Ibid., p.182.

en la lectura discursiva; b) La **concepción del conocimiento**, que en la lectura temática remite a otros campos del saber, pues pretende caracterizar los tipos de discursos que emergen en los textos; c) La **Concepción del lenguaje**, se relaciona directamente con la concepción del conocimiento y busca caracterizar el tipo de lenguaje que es usado en los registros; d) El **tipo de sujeto que se pretende formar**, este es el aspecto que crea posibilidades para la caracterización de los sujetos que hacen parte de las prácticas discursivas y las posiciones que éstos asumen; d) La **selección de los saberes**, aspecto que no aparece explícito en la lectura de los registros en la historia, pero que en la tematización de la Revista *Educación y Cultura* es de gran utilidad, porque en la publicación se evidencia, en alguna medida, la apropiación de los saberes en la sociedad y la aceptación de éstos³.

El punto de partida de esta lectura está fundamentado en la concepción de saber pedagógico, noción desarrollada por la profesora Olga Lucía Zuluaga⁴, fundadora del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, quien afirma:

“Lo entiendo como un discurso en el cual se localiza la enseñanza como macro-objeto y lugar de aplicación de sus nociones. En el curso de su historia, el objeto de enseñanza ha sido sustituido por otros, durante lapsos discontinuos, y se le encuentra en diferentes posiciones respecto al discurso y a la práctica”⁵.

³ Ibid., p. 179.

⁴ Olga Lucía Zuluaga, Profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Ex Directora del IDEP de Bogotá. Doctora con tesis laureada en Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional a Distancia de Madrid. Autora de diversas publicaciones en revistas nacionales e internacionales. La Universidad de Antioquia le otorgó la **Medalla**, Francisco José de Caldas a la Excelencia Universitaria, **Categoría Oro**. Resolución Académica 1463 del 25 de septiembre de 2002. Su discurso en la Revista se destaca por la importancia que le da a la historicidad de la pedagogía para la recuperación de la práctica pedagógica, la consolidación del saber pedagógico y para el rescate de la pedagogía, la enseñanza y el maestro; siendo éstos los principales aportes al Movimiento Pedagógico y a la investigación en educación y pedagogía en el país.

⁵ ZULUAGA, Op. cit., p. 163.

Esta definición del saber pedagógico sitúa esta investigación en el marco de una discursividad que propicia los insumos metodológicos para llevar a cabo la lectura propuesta. El saber pedagógico permite desplazarse de las regiones más sistematizadas a las más abiertas, que están en permanente cambio; de la misma manera que permite llevar a cabo el análisis en los diferentes niveles en que se encuentra registrado el saber, como son los manuales, reglamentos, artículos científicos, artículos de divulgación, que indican prácticas en las escuelas; artículos biográficos, polémicos y gremiales, entre otros.

Para dar cuenta de los documentos analizados, se hace necesario pensar el documento en su función enunciativa, es decir describir⁶, en el sentido de reescribir lo dicho en los registros; esto es lo que se ha denominado archivo. Éste se entiende como el que “contiene los discursos de los registros a que da lugar el ejercicio de un saber, con esos registros se efectuará el análisis enunciativo”⁷. Los discursos constituyen el saber de la sociedad y van más allá de los conocimientos y prácticas científicas o filosóficas, se refieren a las costumbres, a los intersticios en los que aparecen las positivities que producen el saber⁸.

Este enfoque para analizar las prácticas de saber acoge los documentos no tanto como fuente sino como REGISTRO de prácticas, el documento no es una fuente para hacerla hablar desde otra discursividad, es un registro donde ya se ha hablado desde un ejercicio de saber, cruzado por instituciones, discursos, sujetos y prácticas diferentes; de ahí que se asuma el documento, visto desde su discurso, como un tejido relacional que permite una reescritura metódica de lo dicho⁹.

⁶ Ibid., p. 41. Afirma Zuluaga: “La descripción de la pedagogía (su análisis enunciativo) en la práctica discursiva que la regula en nuestra sociedad, implica una reescritura según la transformación metódica de “lo dicho” –de lo que se ha producido, se ha adecuado, de lo que se ha apropiado- en nuestra práctica pedagógica.

⁷ Ibid., p. 28.

⁸ FOUCAULT, Michel. La arqueología del saber. 20 ed. México : Siglo XXI, 2001. p. 301.

⁹ ZULUAGA, Olga Lucía. El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 3 (mar. 1985); p. 70.

El saber pedagógico aparece disperso en los registros tenidos en cuenta para esta investigación, estos registros serán agrupados en relaciones temáticas heterogéneas que permiten entender la relación entre los sujetos, las instituciones y los saberes. Para efectos de ubicar esta dispersión se hace necesario recurrir brevemente a la historia para encontrar los puntos de aparición y desaparición más significativos del maestro.

1.2 APARICIÓN Y DESAPARICIÓN DEL MAESTRO.

En los albores del siglo XIX con el gobierno de Santander, se intenta dotar a la Nación de un sistema de instrucción pública que diera unidad al método de enseñanza de las primeras letras. Con el método aparece el saber y las instituciones propias del maestro (La Escuela Normal y la Escuela). El nacimiento de la Escuela Normal en 1822 marca un hito en la posición del maestro en la historia, de ahí en adelante la instrucción pública se constituye en un asunto del Estado y por ende la formación de los maestros; éstos pasaron de la invisibilidad a la luz que pareció dar el método como materialidad del saber, pues al ser la instrucción una función del Estado, el maestro pasa a ser un sujeto público, diferenciado del cura, en tanto posee un saber y unas prácticas específicas. El Estado le otorga al maestro el estatuto de sujeto público¹⁰.

La llegada de la modernidad impacta la instrucción pública, especialmente a la escuela, que empieza a ser sometida a transformaciones. La influencia del pestalozzianismo instala nuevas nociones que circulan tanto en la escuela, como en la Normal donde se forman los maestros; el manual empieza a centrar la atención en el alumno, y el maestro debe encargarse de inducir y estimular la formación de éste.

¹⁰ ZULUAGA, Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Op. cit., p. 112.

El maestro continúa siendo visible, a pesar del manual, pues él es centro de la instrucción y la escuela Normal contribuye a la formación del sujeto-maestro que se encarga de la instrucción en las primeras letras, lo que significa que es el mediador entre la cultura y la escuela; es quien preserva el patrimonio histórico y cultural de la Nación, en este sentido el maestro es un intelectual¹¹. Posteriormente la apropiación de la escuela nueva reconfigura el papel del maestro, ya que lo sitúa en la relación con otros saberes como los son la medicina, la psicología, y la sociología; el alumno pasa a ser el centro del proceso educativo y el objeto de la enseñanza. Así, el maestro pasa a dar cuenta del saber que los sujetos de las otras disciplinas producen, él debe dar cuenta al médico por la salud y la higiene de los alumnos; al psicólogo, del desarrollo experimental de la inteligencia, y al sociólogo, debe dar cuenta de las relaciones que los estudiantes establecen con el exterior de la escuela. El maestro es el sujeto que media con la cultura y las ciencias en la escuela, sin embargo, éste tiene relativa autonomía, pues es él que sabe lo que se enseña y cómo hacerlo, además su formación ya en la Escuela Normal Superior, en los años treinta, todavía está sustentada en un saber pedagógico. En este momento es posible pensar al maestro como un intelectual según lo plantea Jorge Gantiva¹², respecto a Agustín Nieto Caballero:

“En el fondo, Agustín Nieto Caballero proponía la idea de maestro intelectual, maestro investigador, que rompiera con el estrecho enclaustramiento y la simple instrucción y,

¹¹ [...] los maestros reescribieron por su propia mano -un cierto intercambio entre los saberes escolares y los saberes locales-, los manuales, un intercambio que logró dos efectos: uno, fortalecer la figura del maestro como intelectual civil de enlace entre los “letrados” y los “iletrados”, y dos, preservar, ciertos elementos, de la cultura raizal” SALDARRIAGA, Oscar. Del oficio de maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá : Delfín, 2003. p. 49. (Colección pedagogía e historia)

¹² Jorge Gantiva, filósofo, profesor de la Universidad Distrital y de la Universidad Nacional. Miembro fundador del comité editorial de la Revista Educación y Cultura. Miembro de la junta directiva del CEID, desde sus inicios hasta hoy. Autor de un número significativo de publicaciones en la Revista Educación y Cultura, tanto por el número como por la calidad de sus propuestas y debates. Director de la sociedad Gramsci. Actualmente director del CEID NACIONAL.

estuviera, en cambio, en estrecha relación con la realidad y la comunidad con el fin de que el alumno verdaderamente se educara”¹³.

El maestro, en tanto tiene un saber propio, una institución que respalda su formación y su quehacer, y el propósito de indagar por su práctica, se convierte en un formador y como tal, en un intelectual.

Esta proliferación de tareas que son confiadas al maestro continúa con el tiempo, no con el propósito de la formación y mucho menos de la pedagogía, sino por el interés que las políticas económicas confieren a la educación: formar capital humano productivo para el trabajo. La tecnificación de la sociedad mundial, el surgimiento de los discursos sobre la eficacia y la productividad y las crisis económicas que sufren los países industrializados propician una serie de cambios estructurales en el país que por supuesto, afectan el sistema educativo. Empiezan a aplicarse a la educación y posteriormente a la escuela, modelos propios del sistema económico, industrial y educativo anglosajón para ganar eficacia, rentabilidad, control social, tiempo, homogeneización y normalización de los grupos humanos. De esta manera, llega al país el currículo técnico propio de corrientes de grupos intelectuales norteamericanos que pretenden un sistema educativo racionalizado¹⁴.

¹³ GANTIVA SILVA, Jorge. El rescate del saber pedagógico: Agustín Nieto Caballero y la nueva escuela. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 3 (mar. 1985); p. 41.

¹⁴ MARTÍNEZ BOOM, Alberto, NOGUERA E., Carlos y CASTRO, Jorge Orlando. Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia. 2 ed. Bogota : Corporación Editorial Magisterio : Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003. (Colección pedagogía e historia). p. 77.

En síntesis, la hegemonización de la educación y la enseñanza que se opera desde el campo del currículo durante los primeros años de la segunda mitad del siglo XX en Colombia, se hace, en primera instancia, a través de un conjunto de experiencias institucionales por fuera de la escuela (recordemos aquí el SENA, ACPO, el FCP), posteriormente pasa a la escuela gracias a las actividades de la Misión Pedagógica Alemana de 1965, y por último, se extiende a todo el campo de la educación y del saber pedagógico a través de la tecnología y del diseño instruccional. proceso que hemos denominado, la *tecnologización del campo del currículo*.

En Colombia, el maestro y su saber es invisibilizado por el Estado y las políticas internacionales con fines económicos. Ahora, él debe reproducir el saber que otros han pensado por él y que previamente han programado en los currículos para llevarlos a la escuela. La tecnología educativa¹⁵ fue una medida económica que permitió mayor cobertura educativa a cambio de una inversión racionalizada; el maestro es un instrumento que posibilita la reproducción del currículo homogéneo, fácil de evaluar y de controlar. Así queda desplazado el lugar del maestro como intelectual, a la manera como lo plantea Saldarriaga¹⁶, y el saber del maestro por los saberes propios de la tecnología educativa: la psicología, la sociología y la administración educativa.

1.2. LA REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA VISIBILIZA AL MAESTRO.

A inicios de los años setentas, los maestros reclaman su estatuto como profesionales y surge la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) en respuesta a esta lucha. Al conseguir la profesionalización, con la reglamentación del estatuto docente mediante el Decreto 2277 de 1979, los maestros consiguen el reconocimiento del Estado como profesionales, en otras palabras, se resuelve el asunto salarial. La materialización de la inconformidad de los maestros no termina en el estatuto docente. En la década de los ochentas aparece el Movimiento Pedagógico y con él, la Revista *Educación y Cultura* que fue el medio difusor y a su vez, encargado de la organización y circulación del Movimiento Pedagógico; su

¹⁵ La tecnología educativa es un proyecto multinacional que surge como una recomendación de la OEA a la reunión de Presidentes en Punta del Este (Uruguay), que busca mejorar los sistemas educativos latinoamericanos a partir de la utilización de las “nuevas tecnologías” Ibid., p. 151. La tecnología educativa traslado modelos de la fábrica al salón de clase a partir de la implementación de una técnica famosa en la administración industrial llamada taylorismo, control riguroso de los movimientos del cuerpo de los obreros en las fábricas. Esta tecnología fue la que se traslado a la administración de las escuelas y colegios del tercer mundo.

¹⁶ SALDARRIAGA, Op cit., p. 48.

editor y uno de los fundadores, el profesor Hernán Suárez¹⁷, afirma que la Revista asumió

“[...] el papel de organizador colectivo.(...) Porque alentó el debate, la reflexión, el libre examen, la circulación de las diversas y complejas opiniones sobre el devenir de la educación, la pedagogía y la enseñanza y de esta manera contribuyó a la formación profesional e intelectual del magisterio colombiano”.¹⁸

Durante los 64 números que lleva publicados la Revista a lo largo de su existencia, ésta se ha caracterizado por la amplia reflexión que ofrece acerca de los problemas relacionados con la educación, la pedagogía y la cultura. La Revista surge como una las conclusiones del XII Congreso de FECODE realizado en Bucaramanga en agosto de 1982, su objetivo principal es promover el desarrollo del Movimiento Pedagógico y a su vez, favorecer la formación de los maestros en la pedagogía, en una educación democrática. De otra parte, la Revista ha promovido el debate entre los grupos intelectuales, gremiales y políticos, además de la discusión entre el Movimiento Pedagógico y el Estado.

¹⁷ Hernán Suárez: licenciado en historia, periodista, editor de Educación y Cultura desde sus inicios hasta hoy. Autor de artículos publicados en la Revista. Director editor de la Colección Pedagogía e Historia del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Llamado por Abel Rodríguez “el artesano de la Revista *Educación y Cultura*” en su artículo “El cincuenta de Educación y Cultura”, por los 15 años de publicación.

¹⁸ SUÁREZ, Hernán. Parece que fue ayer. En: Educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 50 (ago. 1999); p. 102.

La tarea de la Revista como empresa cultural del Movimiento Pedagógico, es contundente, así lo afirma Gramsci sobre el valor de una revista unida a una construcción intelectual: “Es necesario reconocer abiertamente que las revistas son por sí mismas estériles si no llegan a ser la fuerza motriz y formadora de instituciones culturales de tipo asociativo de masa, es decir si no se convierten en cuadros cerrados”¹⁹.

La Revista es dirigida por FECODE y el Centro de Estudios Docentes (CEID), encargado del comité editorial; este grupo conformado por académicos de la educación tiene la tarea de conservar el perfil pedagógico, educativo y cultural de la misma, ya que la primera edición había sido publicada por la FECODE, lo que corría el peligro que la revista se convirtiera en medio de transmisión del grupo o bloque político ocasionalmente dominante en la Federación²⁰.

En esta publicación trimestral convergen las diversas corrientes del pensamiento pedagógico y político del país y se analizan los temas coyunturales que afectan la educación, ya sean leyes, reformas curriculares, prácticas educativas que se imponen, tendencias pedagógicas, entre otras. Desde sus inicios se fijaron políticas pluralistas y pedagógicas, que le han puesto límite a los discursos gremiales y a los asuntos sindicales, las cuales hasta hoy siguen vigentes en las publicaciones de la Revista,

Se estableció que se trataba de una publicación académica y no sindical o agitational de una publicación que, como el movimiento cultural que impulsaba, era de "puertas y ventanas abiertas" (véase editorial de la edición número uno). Lo cual significaba que la revista estaría abierta a todas las corrientes y expresiones del pensamiento pedagógico y educativo²¹.

¹⁹ GRAMSCI, Antonio. Los intelectuales y la organización de la cultura. México : Juan Pablos, 1975. p. 147.

²⁰ RODRÍGUEZ CÉSPEDES, Abel. El cincuenta de educación y cultura. En: Educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 50 (ago. 1999); p. 106.

²¹ *Ibid.*, p. 106.

Los 64 números publicados hasta hoy son el resultado de diferentes fuerzas intelectuales, pedagógicas y políticas que en 20 años han mantenido como política fundamental formar al magisterio desde la diversidad y la pluralidad. “La revista ha sido foro abierto a la diversidad del pensamiento pedagógico, ha dado a conocer las principales corrientes y experiencias pedagógicas contemporáneas y ha generado un amplio movimiento intelectual y social en torno a la defensa de la educación pública”²².

La Revista se ha constituido como campo de saber-poder en la formación del magisterio porque en sus páginas se encuentran propuestas pedagógicas, didácticas, políticas, democráticas, y culturales, debates y confrontaciones contra las políticas estatales, diversas posiciones de los grupos de maestros investigadores y de la base magisterial, y expediciones pedagógicas, que han replanteado y transformado la posición del maestro como sujeto de saber y hombre público. La Revista con sus artículos ha generado confrontación, tensiones, luchas, críticas que trascienden el acto educativo, traspasan las fronteras de la escuela, del quehacer del maestro, y de las políticas estatales para constituirse en un escenario de debate pedagógico, político y cultural donde los diferentes actores de la educación y de la pedagogía han encontrado un espacio de comunicación, de unidad en la diversidad, de creación y producción de propuestas educativas.

Jorge Gantiva en su ponencia en el Foro sobre Gestión Educativa y Comunicación convocado por la UNESCO y realizado en Buenos Aires en 1999, evoca los principios que rigen la Revista “la dirección colectiva, el debate de las ideas, la argumentación crítica y fundamentada del pensamiento y la defensa de la

²² GANTIVA SILVA, Jorge. El movimiento pedagógico y la revista de Educación y Cultura. En: Foro Gestión Educativa y Comunicación IIPE-UNESCO (1999 : Buenos Aires); p. 3.

educación pública y los intereses del magisterio”²³. Desde esta perspectiva, la Revista se ha comprometido en un proyecto de comunicación desde el mundo del trabajo, desde los maestros y desde la educación pública.

Estos principios que desde los inicios de su creación ha mantenido la Revista hasta hoy, la han constituido en una empresa cultural de vanguardia en Latinoamérica, ya que en diferentes escenarios como Chile, Cuba, Buenos Aires, Brasil, España se ha reconocido como **experiencia singular** en el contexto de los proyectos comunicacionales de los trabajadores de la educación, y por constituirse en **experiencia innovadora** dirigida por un sindicato, pero independiente por su construcción académica colectiva, identidad y distinción pedagógica - cultural.

“La Revista Educación y Cultura ha sido distinguida con el honor de ser una experiencia significativa con amplio reconocimiento en el continente americano; al punto de que algunos países la han escogido como texto de consulta; otros como material de estudio universitario y de debate público”²⁴.

Otra característica que puede apreciarse en la Revista es su carácter formativo que la ha convertido en objeto de estudio de las facultades de educación, las instituciones formadoras, los grupos académicos de la pedagogía, los maestros y las escuelas en general. Algunos participantes en el Foro Internacional sobre Gestión Educativa y Estrategias de Comunicación, expresaron que genera expectativa la publicación de cada número de Educación y Cultura. Por su calidad, profundidad y diseño editorial, hace parte de la red de información del continente. Las distinciones y los reconocimientos recibidos por la Revista, son a su vez a los maestros colombianos, que han colaborado con su realización, desarrollo y divulgación.

²³ Ibid., p. 5.

²⁴ GANTIVA SILVA, Jorge. Informe foro internacional sobre gestión educativa y estrategias de comunicación IIPE_UNESCO. Santafé de Bogota : FECODE : CEID, 1999. p. 5.

Es también importante destacar que la Revista llega a un número significativo de lectores, es material de consulta permanente en las universidades y círculos de profesionales; cuando cumplió 15 años de existencia en 1999, y se editó el número 50, la revista había impreso más de 90.000 ejemplares, en un promedio de 18.000 ejemplares por edición. Su tiraje es de 20.000 ejemplares por número, y 10.000 suscriptores, que expresan la acogida y reconocimiento de maestros, intelectuales de la educación y la pedagogía y de otros interesados en el campo, tanto educativo como cultural.

Es así que la Revista ha estado presente en las discusiones y transformaciones educativas más relevantes como la reforma curricular, la Ley General de Educación 115, los debates en la enseñanza de los saberes específicos, la evaluación, los indicadores de logros, las competencias y diversos debates con el Estado; por eso, para este trabajo de investigación se interpretan tres periodos fundamentales en su publicación, que permitirán comprenderla mejor, a saber: 1. Período de emergencia del discurso pedagógico centrado en el maestro como sujeto de saber y hombre público; 2. Período de consolidación y lucha de los saberes que participaron en el Movimiento Pedagógico, y 3. Período de dominación de la evaluación: El Estado invisibiliza al maestro.

1.2.1 Período denominado: Emergencia del discurso pedagógico centrado en el maestro como sujeto de saber y hombre público. Aquí, se consolidan las tesis y fundamentos del Movimiento Pedagógico en contraposición a los planteamientos del Estado. Se abre la discusión en contra de la tecnología educativa y la reforma curricular, tendencias que instrumentalizan el trabajo del maestro, y se propende por posicionarlo en su saber: la enseñanza, y a otorgarle el rol de intelectual de la educación. Empiezan a circular nociones como: autonomía escolar, libertad de enseñanza y de método, que se consideró el eje

del Movimiento Pedagógico. Este período comprende desde 1984, fecha de aparición de la primera revista hasta 1998 con la Revista número 14²⁵. Es significativo en este periodo de la Revista la proliferación de artículos de profesores e intelectuales de la educación que realizan proyectos de investigación pedagógica, de los maestros afiliados a FECODE, al Centro de Investigaciones Docentes (CEID) y a otras organizaciones no gubernamentales.

1.2.2 Segundo período: Consolidación y lucha de los saberes que participaron en el Movimiento Pedagógico. En este período, que abarca los números de la Revista desde la número 15,²⁶ publicada en 1988, hasta la número 42,²⁷ en 1996, en las que se llevan a cabo los debates del proyecto de Ley General de Educación, aprobados posteriormente en la Ley 115 de 1994; se logran materializar en la Ley algunos debates que la Revista dio en torno al maestro, a su saber, y a las instituciones educativas que lo afectan. Sin embargo, el debate se centró en las tendencias constructivistas que se posicionaron transversalmente en el espíritu de la Ley. Se aprobó la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I), como elemento fundante de la autonomía escolar. En esta etapa, signada por este acontecimiento, aparecen debates importantes en torno al saber como el constructivismo y las teorías del aprendizaje y de la mente; sobre los saberes específicos, la evaluación, los

²⁵FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No. 14 (mar. 1988). Bogotá : FECODE : CEID, 1988. 78 p.

²⁶FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No. 15 (jul. 1988). Bogotá : FECODE : CEID, 1988. 78 p.

²⁷FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No. 42 (nov. 1996); Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1996. 72 p.

indicadores de logro y lineamientos curriculares que fueron consecuencia de la Ley General de Educación.

1.2.3. El último período denominado: Dominación de la evaluación: El Estado invisibiliza al maestro. Se considera que el debate más reciente que caracteriza a la Revista es el de las competencias, los estándares curriculares y la caída parcial del Estatuto Docente de 1979. Con estos tres acontecimientos la Revista redirecciona el análisis, y la noción de maestro toma un giro, diferente al alcanzado en los hitos anteriormente descritos. La Revista se pone a la defensiva y se ve replegada a la defensa de los intereses corporativos del magisterio. Este periodo comprende desde la Revista número 43 publicada en 1997²⁸ hasta la 64²⁹ en el 2003.

1.3. ANTECEDENTES DE LA REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA.

Los primeros números de la Revista *Educación y Cultura*, aparecen como reflexión y análisis de la situación del sistema escolar colombiano, a través de diferentes políticas estatales que han cambiado la posición de la escuela y de la educación como lugar de patrimonio cultural, a un ámbito de prestación de servicios. Por lo tanto, la educación se convierte en una posibilidad rentable y productiva, que necesita aumentar la cobertura y satisfacer la demanda laboral, para lo cual, el Estado establece políticas que regulan la educación y administran la enseñanza a través de “programas” como el mapa educativo y la renovación curricular.

²⁸FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. *Educación y Cultura*. No. 43 (abr. 1997). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1997. 71 p.

²⁹FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. *Educación y Cultura*. No. 64 (sep. 2003). Bogotá : FECODE : CEID, 2003. 72 p.

Ese Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación surge en 1975 y tiene como objetivo la modernización del sistema educativo mediante la aplicación de la tecnología educativa. Entre las tareas centrales se encontraba el diseño y la programación curricular por un grupo de expertos seleccionados y elegidos por el Ministerio de Educación Nacional.

El Profesor universitario Antanas Mockus³⁰ muestra lo que se oculta en este diseño instruccional de la tecnología educativa en que la posición del maestro cambia:

Esa transformación afecta radicalmente la identidad del maestro decantada a través de siglos de historia. Aunque fuese idealmente, el maestro era portador de saber ("sabía lo que enseñaba") y de métodos para enseñar ese saber ("sabía cómo enseñar") Con base en estos presupuestos tenía un poder -socialmente aceptado- sobre su quehacer.³¹

Las políticas estatales que plantean la tecnología educativa despojan al maestro del saber y poder que durante años lo han identificado en su práctica educativa. El maestro es desposeído de su saber porque otros se han otorgado el derecho de pensar por él. El maestro era poseedor de la enseñanza y del método, tenía criterios propios para ejercerla y por ese saber era reconocido social y culturalmente, además, se distinguía de otros sujetos de saber.

El Plan de Mejoramiento para el diseño y la elaboración de los nuevos programas que apareció en el Decreto 1419 de 1978, situó al maestro en la posición de participante y ejecutor del proceso educativo como lo muestra el artículo 2°, que

³⁰ Antanas Mockus, ex alcalde de Bogotá, filósofo y matemático. Ex rector de la Universidad Nacional de Colombia. Fue miembro de la junta directiva del CEID-FECODE entre 1984 y 1988 y se destacó por su significativa participación en la discusión y elaboración de los fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico.

³¹ MOCKUS, Antanas et al. La reforma curricular y el magisterio. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 4 (jun. 1985); p. 66.

define el currículo como el “conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad, para el logro de los fines y objetivos de la educación”; y en el artículo 5° determina la estructura de los programas curriculares.

Esta concepción del currículo, del maestro como un ejecutor lo ubica en la posición de participante en la planeación y organización de actividades que conducen a alcanzar los logros educativos. Martínez Boom³², muestra la imagen del maestro subyugada al trabajo del aprendizaje: “El método de enseñanza esclavizó al maestro a un conjunto de procedimientos para enseñar en menoscabo de su capacidad teórica y dejándolo en el nivel operativo del conocimiento”³³. El sujeto maestro es desplazado por el método, su saber y su conocimiento por acciones manuales.

Este diseño instruccional, fragmentó los procesos de enseñanza y aprendizaje en átomos “objetivo-actividad-evaluación” y a su vez, el quehacer del maestro, quien debía hacer cumplir unos objetivos, realizar las actividades señaladas y mostrar que realmente se cumplían. “En últimas, de lo que se trata entonces, para maestros y alumnos, es de lograr unos objetivos tras otros. Esto corresponde a una adquisición de un “repertorio” de comportamientos, actitudes, conocimientos, aptitudes y destrezas”³⁴, señaladas para mejorar, unificar y cualificar el trabajo de los maestros.

³² El doctor Alberto Martínez es profesor investigador Universidad Pedagógica Nacional. Pertenece al equipo coordinador de la expedición pedagógica. Miembro fundador del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

³³ MARTÍNEZ BOOM, Alberto y ROJAS MONCRIFF, Felipe. Movimiento pedagógico: otra escuela otros Maestros. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 1 (jul. 1984); p. 8.

³⁴ MOCKUS, Op. cit., p. 74.

En este diseño instruccional el maestro reduce su quehacer a juntar unos objetivos con otros, a formar “unidades integradas”, que deben quedar escritas en un cuaderno de tipo parcelación, en el cual debía repartir las unidades, los objetivos y las actividades entre los días de la semana que les correspondían. El maestro sólo ejerce la acción de otros que piensan su práctica por él.

El Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación del Ministerio de Educación pretendió ser un programa de racionalización del proceso educativo. En cuanto a la racionalización, significa modificar el empleo de los recursos con el fin de reducir costos, es decir, lo que realizó el Estado a través del contrato de expertos, asesores, y programadores que concibieran los programas y las tareas de ejecución que debían realizar los maestros fue economizar tiempo e inversión y lograr mayor eficacia. De esta manera se simplificaba la labor del maestro quien debía seguir mecánicamente las instrucciones de los expertos:

“Al descargar al maestro de una serie de labores relativamente complejas y autónomas, el diseño instruccional hace posible que el proceso educativo sea adelantado por personas menos calificadas (casi basta con saber leer las instrucciones) En el límite – según soñaba el propio Skinner, uno de los más importantes conductistas y pionero de la tecnología educativa- sería posible que alguien enseñara lo que no sabe, se ahorrarían las horas dedicadas a la preparación y el educador estaría libre de dedicarse a otras cosas ‘más interesantes’ ”.³⁵

El plan de mejoramiento cualitativo lo atraviesa la teoría conductista de Skinner, que convierte al sujeto que aprende en un actor mecánico y repetidor de un proceso, y al maestro, en un orientador de instrucciones que cualquier sujeto diferente a él también podría realizar. La labor del maestro se reduce a la del artesano que no necesita un saber propio para realizar su trabajo.

Al suprimirle y limitarle al maestro sus posibilidades de autonomía se modifica su papel social y su identidad cultural, llamándolo irónicamente “orientador del

³⁵ Ibid., p. 77.

proceso” o muy pomposamente “administrador del currículo”. Así, se ahorra tiempo y dinero, se convierte en un proyecto rentable, ya que un reducido grupo de expertos y programadores diseña el trabajo de decenas de miles de maestros, lo que trae como resultado la estandarización de las tareas del educador.

El diseño instruccional redistribuye tareas y responsabilidades y modifica así la naturaleza misma del trabajo del educador. Evidentemente entraña una serie de ventajas para la administración que visiblemente son desventajas para el educador: Los educadores se tornan más fácilmente intercambiables y trasladables. En cualquier momento se puede establecer un control externo que supervise el logro de los objetivos indicados, lo que incluso puede sentar las bases para que decisiones como las de renovación de contrato o promoción se tomen sobre la base de un rendimiento "objetivamente" medido³⁶.

El diseño instruccional se opone al saber del maestro, constituido como pilar del proceso educativo; ahora, su saber es controlable y medible, y de su producto dependerá la continuación de su trabajo. El maestro aparece como un trabajador mecanizado que puede ser reemplazado por cualquier sujeto, sin necesidad de tener un saber propio, lo que resulta beneficioso para el Estado porque disminuye el costo en el proceso educativo, además, porque controla la acción del maestro en términos de tiempo y logros de objetivos.

En este campo del diseño instruccional, el maestro trabajador manual, propio de la tecnología educativa, se convierte en un individuo sujetado al diseño curricular y del Estado. Un maestro reducido a trabajador manual desposeído de su saber propio: la enseñanza.

La Revista caracteriza, reflexiona y critica esta posición del Estado con relación al maestro y en sus artículos emerge la necesidad de proponer un nuevo maestro, que es argumentada por grupos de profesores universitarios, por los profesores de las escuelas, por los gremios de maestros, por los intelectuales de la educación, tales como: el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica dirigido por la Doctora

³⁶ Ibid., p. 78.

Olga Lucía Zuluaga, el Grupo de Investigación sobre la enseñanza de las ciencias, de la Universidad Nacional, dirigido por el doctor Carlos Federici; la profesora Araceli de Tezanos, el profesor Jorge Gantiva, el doctor Carlos Eduardo Vasco, Patricia Calonje, entre otros; y demás organizaciones no gubernamentales, como es el caso del Foro por Colombia, Corporación Tercer Milenio, Escuela Nacional Sindical, CINEP, Dimensión Educativa³⁷, los trabajos de Educación Popular inspirados en Paulo Freire, las Expediciones Pedagógicas, entre otras, que se unieron con el Movimiento Pedagógico para hacer una propuesta que reivindique la posición del maestro. Con la premisa de la transformación del maestro y la defensa de la educación pública, se emprende esta investigación, que permitirá reorganizar y activar las posiciones que la Revista, a lo largo de su historia, ha puesto en escena en el panorama educativo nacional.

1.4. EL SUJETO MAESTRO Y LOS SABERES-PODERES.

Para dar cuenta de la relación del maestro con el saber-poder, es necesario aclarar que el saber es “un conjunto de conocimientos de niveles desiguales, cotidianos o con pretensión de sistematicidad, cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes”³⁸. Metodológicamente el análisis del saber permite penetrar otras prácticas y discursos provenientes de diferentes regiones del poder y del saber. En el estudio de la Revista Educación y Cultura, las temáticas permiten comprender la manera como el saber aparece en las luchas del magisterio por reivindicar su estatuto profesional e intelectual (Movimiento Pedagógico); en la consolidación de sus propuestas educativas (la expedición de la Ley General de Educación de 1994) en donde entran a circular otros saberes y discursos que dan cuenta de la transformación de la práctica

³⁷ RODRÍGUEZ, Abel. Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía, **Veinte años del movimiento pedagógico, 1982- 2002, entre mitos y realidades**. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2002, p.23

³⁸ Zuluaga, Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Op.cit., p. 148.

pedagógica en Colombia; en las experiencias innovadoras de la práctica educativa, al margen de las disposiciones estatales (investigaciones de aula, historias de vida, etc.); y en las oposiciones Estado–maestro (defensa de la educación pública, estatuto docente, evaluación docente, entre otras), maestros–intelectuales y entre las diversas propuestas de los intelectuales de la educación. De esta manera, el saber se manifiesta en su pluralidad concediendo nuevas posiciones de sujeto para el maestro³⁹, que son consecuencia de nuevos discursos como el de la autonomía escolar, la libertad de cátedra, de enseñanza y de aprendizaje; la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), la evaluación, la globalización, entre otros.

Estos acontecimientos y condiciones de existencia, dan cuenta del saber pedagógico en el estudio aquí presente. Éstos aparecen en los diferentes momentos históricos de la Revista Educación y Cultura de manera dispersa, algunas veces predominando discursos políticos, otras veces gremiales, pedagógicos e intelectuales; otras, de las didácticas que dan cuenta de la multiplicidad de saberes que influyen en el discurso del maestro; de acuerdo a los momentos históricos que imponen hegemonías del poder y del saber. Por tanto, el propósito es configurar las temáticas y los acontecimientos, para dar cuenta del lugar que el maestro ocupa en los discursos y prácticas que generaron las transformaciones históricas y discursivas producidas por la emergencia de la Revista.

En sus 64 números publicados, la Revista Educación y Cultura, modifica las relaciones del maestro con el poder y con el saber de acuerdo a diferentes ritmos y temporalidades, así: a) **Emergencia del discurso pedagógico centrado en el**

³⁹ Por posición de sujeto entiéndase: Formas de relación directa de un sujeto mediatizada por un discurso (incluyendo sus técnicas y sus procedimientos), con una institución de saber, una práctica de saber, el saber mismo, o con la exterioridad institucional que entra en relación con un saber determinado”. Zuluaga, Olga Lucía. p.146. Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza

maestro como sujeto de saber y hombre público; en él se consolidan las tesis y fundamentos del Movimiento Pedagógico como movimiento autónomo, que busca hacer de la pedagogía un mundo que valide la posición, el saber y poder del maestro en contraposición a los planteamientos del Estado, materializados en la reforma curricular. b) **Consolidación y lucha de los saberes que participaron en el Movimiento Pedagógico;** en este período, se llevan a cabo los debates que dieron lugar a la Ley General de Educación de 1994, que conquistaron nuevas posiciones para el maestro en los saberes y en las instituciones; el maestro aparece con autonomía en relación al método y surge una institución que lo comunica con la sociedad, la famosa comunidad educativa que se materializa mediante el Proyecto Educativo Institucional, c) el último período **Dominación de la Evaluación: El Estado invisibiliza al maestro;** el énfasis evaluativo que adquiere la educación a partir de la expedición del Decreto 2343 de 1996, sobre los indicadores de logro, inicia una nueva ruta en la educación, en la que se hace un exagerado énfasis en la medición, homogeneización y estandarización de la práctica educativa debido a la influencia de las políticas internacionales de corte neoliberal. Es así, como se atraviesa por un periodo en el que se neutralizan los logros alcanzados por los maestros con el Estatuto Docente de 1979, el Movimiento Pedagógico y la Ley General de Educación; y se resalta la dominación del Estado sobre la educación.

De esta forma, se da curso al análisis, en primera instancia, de las relaciones del maestro con los saberes-poderes, debates, oposiciones y luchas que emergieron la noción de maestro en la Revista, y en segunda instancia, con los hitos y acontecimientos, de acuerdo con los ritmos que determinan la agrupación de temáticas y las relaciones con los saberes-poderes, debates, oposiciones y luchas que son activados por la Revista y que modela el sujeto maestro en la historia de la publicación. Es necesario tener en cuenta que en cada uno de los períodos referidos, el papel cumplido por la Revista es diferente. En el primer período se

manifiesta a la ofensiva del Estado; en el segundo, dirige la consolidación de los discursos logrados sobre el maestro y su saber; y en el tercero, se coloca a la defensiva y se ve replegada a la salvaguardia de los intereses de los maestros.

1. PRIMER PERÍODO: EMERGENCIA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO CENTRADO EN EL MAESTRO COMO SUJETO DE SABER Y HOMBRE PÚBLICO

2.1 HECHOS EN EL PRIMER PERÍODO

2.1.1 La Revista Educación y Cultura: expresión del Movimiento Pedagógico.

La primera publicación de la Revista aparece en julio de 1984, pero su aparición intelectual remota es en el XII Congreso de FECODE realizado en Bucaramanga en agosto de 1982, ya que en sus conclusiones se propone fundar una revista como medio de expresión del Movimiento Pedagógico. Este Congreso, pila bautismal del Movimiento Pedagógico Democrático y Popular, inaugura la entrada de la pedagogía a las luchas políticas, ideológicas y salariales de los maestros. Para el Movimiento Pedagógico el Congreso trazó objetivos claros: “Estamos empeñados en rescatar y forjar la imagen de maestro en una triple dimensión: como luchador por sus reivindicaciones económicas y profesionales, como trabajador de la cultura y como luchador político por la democracia”⁴⁰.

Así se asume la defensa de la educación pública y la reforma del sistema escolar como un propósito central de sus luchas con el apoyo de todas las fuerzas democráticas y populares. Además de la creación de la Revista, el Congreso llega a concretar compromisos para que sea efectivo el impulso del Movimiento Pedagógico, entre ellos, la creación del Centro de Estudios e

⁴⁰ FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Los maestros queremos ser. En: Educación y Cultura. Editorial. Bogotá. No. 3 (mar. 1985); p. 2

Investigaciones Docentes, órgano académico responsable de la formación pedagógica, investigativa y cultural del Movimiento Pedagógico⁴¹ quien tendrá la misión de elaborar colectivamente la Revista; la organización y realización del Segundo Congreso Pedagógico Nacional y el Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública; entre otros, además de talleres, seminarios, grupos y reflexiones colectivas sobre la identidad y papel cultural del educador.

2.1.2. La educación pública: una prioridad. Decisivo en esta etapa es el **Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública** realizado en septiembre de 1984, en donde se analiza la problemática educativa en aspectos centrales como la crisis financiera y administrativa de la educación pública, la calidad de la educación, la reforma curricular, las políticas educativas en el plan de desarrollo, la crisis de la universidad pública⁴². Los diferentes actores y gestores del Movimiento Pedagógico que contribuyeron al análisis ofrecieron diferentes propuestas y alternativas al Estado y al Magisterio para que la educación pública y de calidad fuese un compromiso de todos.

2.1.3 Experiencias académicas educativas y de educación popular. Una de las acciones académicas de FECODE y el CEID en esta etapa es el Seminario sobre POLÍTICA EDUCATIVA Y MOVIMIENTO PEDAGÓGICO realizado en Villeta, con el fin de estudiar los objetivos y características del Plan de Desarrollo “Cambio con Equidad” Sector Educación 1983-1986; la crisis financiera y

⁴¹ FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. Por un movimiento pedagógico, democrático y popular: conclusiones del XII congreso de FECODE. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 1 (jul. 1984); p. 43.

⁴²FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. En: Educación y Cultura. Editorial. Bogotá. No. 2 (sep. 1984); p. 5

administrativa y la reforma curricular.⁴³ Este seminario tiene importancia porque se discutió ampliamente sobre los problemas pedagógicos y educativos; los grupos de investigación educativa analizaron la situación y presentaron propuestas alternativas a las políticas estatales.

En esta etapa también son significativas la Experiencias de Educación Popular inspiradas en Paulo Freire como la Expedición Pedagógica de Caldas, cuyo objetivo es cambiar las prácticas pedagógicas de los maestros de la región, para que se constituyan en agentes transformadores y multiplicadores de la cultura⁴⁴. La experiencia de Ubaté constituida por un grupo de maestros con el fin de transformar su práctica pedagógica a través de talleres de investigación, reflexión, y de participación comunitaria para garantizar los procesos de conocimiento y de transformación social⁴⁵. Otra experiencia significativa es el Centro de Documentación Pedagógica de A.D.E que ofrece su documentación a los maestros como material de investigación para dar respuesta a las problemáticas educativas y fomentar redes de formación intelectual y humana entre los maestros⁴⁶. Estas experiencias de educación son una muestra de la vitalidad del Movimiento Pedagógico en las regiones y la búsqueda sincera y decidida de los maestros colombianos por modificar sus prácticas educativas.

2.1.4 Reforma curricular: El Estado como sujeto de saber de la educación.

En esta etapa el debate principal gira en torno a la reforma curricular que se

⁴³FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Primer seminario nacional sobre política educativa. En: Educación y Cultura. Al Tablero. Bogotá. No. 1 (jul. 1984); p. 60

⁴⁴ COMISIÓN PEDAGÓGICA DE CALDAS. La expedición pedagógica de Caldas. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 1 (jul. 1984); p. 24.

⁴⁵ GRUPO PEDAGÓGICO DE LA REGIÓN DE UBATÉ. La experiencia de Ubaté. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 1 (jul. 1984); p. 29.

⁴⁶ COMISIÓN PEDAGÓGICA DE LA A.D.E. Los centros de documentación pedagógica. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 1 (jul. 1984); p. 32.

oficializó a través del Decreto 1002. La Revista número 4 abre el debate y la reflexión sobre la reforma desde diferentes perspectivas para que los maestros colombianos tomen posiciones conscientes, libres y sólidas, analicen las implicaciones y los alcances de ésta a la educación y a ellos mismos. Los artículos del Profesor Carlo Federici ⁴⁷ y su grupo de la Universidad Nacional, se dedican al análisis de las implicaciones y alcances de la adopción o extensión de la Reforma a todo el país y la actitud del magisterio frente a tal decisión⁴⁸. También se publica un documento de ese mismo grupo sobre un examen de la Tecnología Educativa y de la Reforma Curricular; propone al magisterio ocupar una posición de responsabilidad histórica y cultural frente a los desafíos que enfrenta el Movimiento Pedagógico para recuperar el poder sobre la educación, los procesos de cambio cultural y su rol como sujeto de saber pedagógico.

2.1.5 El sistema educativo Colombiano: ajeno a la realidad del país.

Terminado el debate de la reforma curricular la preocupación por el problema educativo se dirige hacia el sistema educativo nacional que se encuentra desfragmentado, desarticulado y sometido a políticas internacionales. En su presentación, la Revista número 5, hace un informe especial sobre el Sistema Educativo Colombiano, porque es tarea del Movimiento Pedagógico luchar por redefinir los fines y orientaciones de la educación colombiana. Una de las principales dificultades es que los diferentes niveles de la enseñanza y los sectores públicos y privados, sufren la ausencia de una planeación educativa contextualizada, porque es regulada por las políticas internacionales y nacionales con propósitos clientelistas y burocráticos. Urge replantear los destinos de la educación colombiana, con el diseño de un plan que defina metas, estructura

⁴⁸FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. La reforma curricular: un nuevo reto al movimiento pedagógico. En: Educación y Cultura. Editorial. Bogotá. No. 4 (jun. 1985); p. 2.

administrativa y de funcionamiento y responda de manera integral a las demandas sociales de una educación con propósitos culturales y nacionales para todos⁴⁹.

2.1.6. La juventud como sujeto de la enseñanza. La Revista como escenario donde se visibiliza la posición del sujeto maestro, asume la responsabilidad social de investigar y analizar la situación de la condición juvenil para redefinir el ser y el hacer pedagógico del maestro, especialmente en el año internacional de la juventud declarado por la O.N.U y al cual para esta celebración, se unió también Colombia. La Revista número 6 titulada “Juventud Colombiana”, en diferentes artículos hace una reflexión sobre el quehacer del maestro alejado de la realidad de los jóvenes, ya que desconoce que ellos viven los continuos cambios de transformación de la sociedad y aunque con mayor formación y preparación que las generaciones que le precedieron, no tiene derecho a la participación en las decisiones nacionales, ni a formar grupos de organización política y social, y se le niega el acceso a la educación pública, ya que la enseñanza secundaria y superior es un privilegio para unos pocos⁵⁰. La Revista en sus diferentes artículos hace un llamado a los educadores a responsabilizarse de la juventud, a analizar su situación y realidad concreta, de manera que la formación de los jóvenes responda a sus necesidades de participación, de reflexión, y de análisis de su realidad para que sean sujetos actores de una nueva realidad.

2.1.7. Las instituciones formadoras de maestros: institucionalización de la pedagogía. La Revista número 7 “La educación de los educadores” tiene

⁴⁹FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Mitos y realidades del “sistema educativo colombiano”. En: Educación y Cultura. Editorial. Bogotá. No. 5 (sep. 1985); p. 3.

⁵⁰FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. La juventud colombiana. En: Educación y Cultura. Editorial. Bogotá. No. 6 (dic. 1985); p. 3.

como propósito analizar la formación de los maestros colombianos para “desentrañar la problemática actual de la educación colombiana y formular un programa alternativo de reforma”⁵¹. Para desentrañar esta historia se parte de los procesos iniciales de formación docente que aunque no institucionalizados formalmente, se formalizan a través de una prueba de idoneidad que si era aprobada se le concedía al aspirante el título de maestro. Más tarde se funda la Escuela Normal, como el lugar donde se institucionalizó la pedagogía como saber⁵², el maestro como sujeto de saber pedagógico y la escuela Normal como escenario de la práctica pedagógica. Con la llegada de las transformaciones del siglo XX, se debilitó la Escuela Normal porque ya no respondía a los nuevos retos de la escuela, aparecen entonces dos instituciones: la Facultad de Educación y la Escuela Normal Superior con el propósito de ofrecer una formación pedagógica y científica abierta a las exigencias sociales y naturales de la sociedad.

Más tarde, la Facultad de Educación y la Escuela Normal desplazaron el saber pedagógico por los saberes de la tecnología educativa, perdieron su identidad y razón de ser como instituciones formadoras de maestros. Esta situación de desplazamiento del saber pedagógico, es causa de preocupación del Movimiento Pedagógico por rescatar el saber y la reflexión pedagógica de estas instituciones. Esta situación de crisis y de pérdida de identidad del saber pedagógico, replantea una nueva formación docente, del maestro sujeto de saber pedagógico, y de la escuela como escenario de transformación social.

⁵¹FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Presentación. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 7 (abr. 1986); p. 5

⁵²FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. El movimiento pedagógico y la formación de educadores. En: Educación y Cultura. Editorial. Bogotá. No. 7 (abr. 1986); p. 2.

2.1.8 La calidad de la educación: ahorro, eficiencia. Otro de los problemas que enfrentó el Movimiento Pedagógico y que fueron puestos en escena de debate en la Revista Educación y Cultura es el problema de la Calidad de la Educación, también motivo para convocar el Congreso Pedagógico Nacional, alrededor del tema del Movimiento Pedagógico y la Calidad de la Educación.

El problema de la Calidad no había sido previsto por los planeadores del Ministerio de Educación, el diagnóstico mostraba la crisis de la calidad de la educación en las instituciones educativas: deserción, repitencia, y bajo rendimiento académico⁵³. También se implementaron políticas de crecimiento acelerado a través del aumento de la jornada escolar para ahorrar gastos de estructura y funcionamiento a costa de reducir el tiempo de la enseñanza, el aumento de trabajo de los maestros, y postergar la solución de las necesidades más apremiantes de la comunidad.

La Revista muestra cómo el análisis de la calidad de la educación se hizo desde una perspectiva administrativa: número de estudiantes, costo de inversión y rendimiento. La solución a la crisis de la calidad se hizo a través de una reforma curricular confiada a un grupo de expertos con la misión de actualizar contenidos, modernizar formas de enseñanza, capacitar a los maestros para comprender la reforma y establecer un sistema de “control de la calidad” al final de cada ciclo educativo a través de las pruebas objetivas del ICFES⁵⁴, que asume el poder de aprobar o desaprobar la labor de los maestros y el resultado de los estudiantes. Esta crisis se solucionó concediendo la responsabilidad de la educación a agentes externos al proceso educativo desplazando a los sujetos responsables de la educación para afrontar la crisis, como si el maestro no pudiera pensar en un plan

⁵³FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. El movimiento pedagógico y la calidad de la educación. En:: Educación y Cultura. Editorial. Bogotá. No. 8 (jul. 1986); p. 2.

⁵⁴ Ibid., p. 2.

de mejoramiento cualitativo para su propio quehacer pedagógico y no pudiera establecer parámetros ni procesos construidos desde su propia experiencia y desde sus propio saber que aseguren la calidad de la educación. Por eso el magisterio a través del Movimiento Pedagógico le muestra al Estado estrategias para asegurar condiciones financieras, pedagógicas, administrativas que aseguren condiciones de calidad para la educación pública.

2.1.9 El maestro sujeto de saber, diseña los programas y planes de estudio.

La Revista número 9⁵⁵ se constituyó en escenario de debate de los planes y programas de estudio, elaborados por un grupo de expertos seleccionados por el Estado para mejorar la calidad de la educación y establecidos como ley en la reforma curricular; los maestros ante la imposición del Estado a través de un plan y programa de estudio, afrontaron la disputa con una actitud propositiva a través del Movimiento Pedagógico y de grupos de estudio con el aporte de investigadores de la educación, que en la Revista ofrecen puntos de análisis para el debate con respecto a los planes, programas, propuestas y enfoques pedagógicos alternativos en las diferentes áreas: matemáticas, ciencias naturales, lengua materna y ciencias sociales.

2.1.10. El Estado crea escenarios para problematizar la educación. En este mismo número 9, la Revista en la sección “Contrapunto”, comenta la consulta nacional **¿Para dónde vamos en educación?**, convocada por el Ministerio de Educación en las postrimerías del período presidencial del Dr. Belisario Betancur, para consultar con los diferentes actores del sistema educativo colombiano la

⁵⁵FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No. 9 (sep. 1986). Bogotá : FECODE : CEID, 1986. 72 p.

situación problemática y los proyectos hacia dónde se dirigen⁵⁶. Las distintas instituciones representantes de FECODE, la Iglesia Católica, las instituciones educativas privadas y las comunidades académicas de la educación presentes en el evento, ofrecieron propuestas y alternativas para el diseño de una política educativa que mejore las condiciones de vida de los educadores, el fomento de la cultura y la pedagogía, para que la educación sea un asunto prioritario del Estado. Éste, institución convocante participó como sujeto observador del debate, ya que se realizaba en el marco de un gobierno saliente, y durante años se había dedicado a administrar la educación, con intenciones económicas, de racionalización y de producción y no con fines de mejoramiento y cualificación del proceso educativo. En cambio, las instituciones participantes ofrecieron elementos para el análisis de la situación educativa, propuestas y recomendaciones para definir una política educativa.

2.1.11 Los fines y horizontes de la educación colombiana. En la Revista número 10⁵⁷ se plantea el problema de la falta de metas y fines que precisen el horizonte educativo y el carácter formativo y pedagógico de la educación colombiana, ya que se han formulado planes y proyectos para resolver problemas y situaciones particulares, pero no se han definido políticas para pensar la educación en una perspectiva global y particular para cada nivel con fines y propósitos que definan una política nacional de educación. Artículos como el de Jorge Gantiva Silva, Gabriel Betancur Mejía, Rodrigo Parra Sandoval, Hermana Camila de La Merced, Francisco Restrepo Cajiao y Marco Palacio, ofrecen elementos para el debate y la reflexión. Lo que hace la Revista *Educación y Cultura*, es ampliar tal debate, proyectándolo no sólo a los fines globales sino

⁵⁶ SUÁREZ A., Carlos Mauricio. Para dónde vamos en educación: al oído de la nueva ministra. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 9 (sep. 1986);. p. 38.

⁵⁷FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No. 10 (dic. 1986). Bogotá : FECODE : CEID, 1986. 72 p.

también a los fines de cada nivel y de cada modalidad educativa, así como a los fines de los centros de formación de educadores y a los procesos de capacitación de docentes⁵⁸.

2.1.12 El Congreso Pedagógico Nacional: escenario de la pedagogía. En la Revista 9 aparece el informe sobre el **TERCER SEMINARIO PEDAGÓGICO NACIONAL DE FECODE**, (6 y 7 de junio de 1986) convocado por FECODE y el consejo directivo del CEID para debatir sobre la temática, objetivos, y organización del Congreso Pedagógico Nacional, en el cual se le definió como un evento participativo y abierto con la intervención de la comunidad educativa, desde su preparación, desarrollo y posterior difusión de las conclusiones y propuestas. Como tema central se propuso **“Movimiento Pedagógico y Calidad de la educación”**, con el fin de que en el Congreso se analizaran las causas de la problemática educativa y se formularan políticas estatales tendientes a mejorar la calidad de vida, la formación de los educadores, la reforma de los programas de la educación primaria y secundaria y los fines de la educación.

La Revista número 11 titulada **el “Congreso Pedagógico Nacional”**⁵⁹ está dedicada a dicho Congreso, ya que se constituye en “el acontecimiento de mayor trascendencia en las luchas del magisterio”⁶⁰, en el Movimiento Pedagógico. Convocado por FECODE, a diferencia del Congreso Pedagógico de 1917 convocado por el Estado a través de la Ley 62 de 1916 y su Decreto 3010

⁵⁸FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Fines de la educación: reactivación de un debate. En: Educación y Cultura. Editorial. Bogotá. No. 10 (dic. 1986); p. 3.

⁵⁹FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No. 11 (abr. 1987). Bogotá : FECODE : CEID, 1987. 72 p.

⁶⁰ Ibid., p. 2.

“Con la intención de establecer liceos pedagógicos en las provincias escolares situadas en cada departamento, de asambleas pedagógicas de maestros de primaria y secundaria en cada departamento y la celebración de congresos nacionales cada cuatro años en la capital de la República”⁶¹.

El Estado institucionalizó la pedagogía a nivel nacional, departamental y municipal con el fin de acercarse a las prácticas pedagógicas realizadas por los maestros a través de una red institucional, que diagnostica su situación en cuanto al saber, poder y hacer.

El Congreso Pedagógico Nacional en 1917 condujo a efectos legislativos, pedagógicos y prácticos contundentes para el Estado, la comunidad y los maestros, lo que representaba que el problema educativo era de interés institucional y nacional. Situación que con el tiempo se debilitó en primera instancia por el régimen dictatorial militar y luego por el régimen bipartidista del Frente Nacional, porque congelaron el debate ideológico educativo que condujo a la ciudadanía a la indiferencia y al individualismo. Situación que más tarde beneficiaría al Estado sujeto a la deuda externa y a organizaciones internacionales, para tomar las riendas de las reformas y proyectos educativos.

Como consecuencia se dio lugar a la crisis y a problemas educativos graves. Por esto la FECODE convoca al Congreso Pedagógico Nacional, cercano a los propósitos del Congreso Pedagógico Nacional realizado en 1917 en cuanto a lo pedagógico, pero distante del anterior, en cuanto a la pluralidad de sujetos e instituciones participantes, ya que el de 1987 surge como iniciativa de los maestros convocados en el Movimiento Pedagógico para que sea,

tribuna abierta al conjunto de la comunidad educativa, en el cual todos sus miembros puedan exponer, en un ambiente democrático y pluralista, sus opiniones y opciones y establecer un fecundo y permanente diálogo con los investigadores educativos, los formadores de maestros y las facultades de educación, las asociaciones profesionales y científicas de educadores, los docentes directivos, las asociaciones de padres de familia, los responsables de las políticas y programas educativos del Estado, los

⁶¹ CALONGE, Patricia y QUICENO, Humberto. Dos alternativas históricas para los congresos pedagógicos nacionales en Colombia. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 10 (dic. 1986); p. 36.

partidos, en una palabra, el país real de la educación que en su cotidiana labor sobrellevará la responsabilidad de educar a las nuevas generaciones de colombianos⁶².

Con la participación amplia, pluralista y democrática de las fuerzas vivas de la sociedad colombiana, el Congreso Pedagógico Nacional, afronta la magnitud del problema de la educación colombiana: la incidencia de las políticas y programas del Estado. Por eso propone hacer en un primer momento un diagnóstico y evaluación de las políticas estatales y de las propuestas alternativas de carácter pedagógico surgidas a raíz de la imposición de la reforma curricular; trazar líneas de acción para impulsar, desarrollar y organizar el Movimiento Pedagógico y construir las bases culturales, ideológicas y políticas para una reforma democrática de la educación⁶³. De acuerdo con estas tareas, el Congreso Pedagógico Nacional se ocupa prioritariamente de tres temas fundamentales para afrontar la problemática y retos del reciente surgimiento del Movimiento Pedagógico: LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO, que se concreta en tres aspectos específicos: los fines de la educación, los planes y programas de estudio y la formación e identidad profesional de los educadores⁶⁴, de manera que sea punto de partida y un horizonte para el desarrollo y consolidación del Movimiento Pedagógico.

Una de las características de este Congreso es la apertura y participación de la comunidad en sus fases de preparación, desarrollo y posterior realización. En la etapa de preparación se realizaron tres SEMINARIOS PEDAGÓGICOS NACIONALES para debatir las temáticas, objetivos, y organización del Congreso,

⁶²FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. El congreso pedagógico nacional. En: Educación y Cultura.. Editorial. Bogotá. No. 11 (abr. 1987); p. 2.

⁶³FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. Convocatoria. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 11 (abr. 1987); p. 7.

⁶⁴ Ibid., p. 7.

y diferentes eventos académicos regionales abiertos al debate y a la discusión sobre su carácter y organización.

El Congreso Pedagógico en su fase preparatoria, como espacio de debate y discusión abierto a la crítica y a la confrontación, recibe diferentes aportes de profesores e investigadores de la educación que expresan su punto de vista de acuerdo a las decisiones que se van tomando con el fin de alimentar las propuestas que enriquezcan la celebración de dicho evento.

La profesora Patricia Calonge y Humberto Quiceno⁶⁵ ofrecen al CEID Nacional, 3 puntos de reflexión acerca del Congreso en cuanto a su temática, carácter, sujetos e instituciones participantes, porque consideran que a pesar de que la convocatoria está realizada, se puede continuar en construcción y debate hasta su realización.

Es pertinente la reflexión en el Congreso Pedagógico sobre el Movimiento Pedagógico Nacional y la Calidad de la Educación, pero, la temática y los propósitos son dispersos para afrontar una reflexión seria, académica, y rigurosa, ya que alrededor de las dos temáticas y de los propósitos giran varias problemáticas que no se alcanzan a abordar en un congreso.

No creemos que sea posible hablar de todos los temas en la misma ocasión, como tampoco se puede, en aras a que se presume que en pedagogía y educación es posible relacionar todo con todo, establecer como temario de un congreso cuatro temáticas, que en realidad son diez, bastante complejas y generales y que, a su vez, incluyen otros tantos subtemas.⁶⁶

⁶⁵Humberto Quiceno: Doctor en educación, miembro fundador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica; profesor de la Universidad de Valle del Instituto de Educación y Pedagogía.

⁶⁶ CALONJE, Patricia y QUICENO, Humberto. El congreso pedagógico: evento y espacio. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 11 (abr. 1987); p. 19.

Para que el Congreso sea espacio de reflexión y de debate, necesita centrar la problemática en un asunto que se aborde desde diferentes perspectivas que propicien confrontación, crítica, controversia y la generación de nuevas propuestas alternativas. Para rescatar la imagen de maestro intelectual de la pedagogía, ya que está subyugada a la imagen del ejecutor y trasmisor del saber, es necesario que el Congreso Pedagógico centre la atención en el rescate del Saber Pedagógico del maestro, para fortalecer la creación de propuestas pedagógicas, que demuestren la autonomía de su saber, y su pensar sobre la enseñanza, la formación, la cultura en la escuela. La reflexión sobre el saber pedagógico pondrá al maestro en relación con los investigadores y con las instituciones de saber, a dialogar sobre los asuntos que implican la enseñanza y la formación.

Los propósitos del Congreso son tan diversos y amplios que necesitan espacios y tiempos de reflexión y de debate; el Congreso es un espacio de saber-poder, pero no es espacio de poder deliberativo, ni legislativo.

En cuanto a los sujetos participantes en el Congreso no es clara la convocatoria ya que se dirige a la Comunidad Educativa Nacional, cuando ésta no existe, y si existen sujetos, son dispersos y aislados porque no hay una institución nacional educativa que represente el sistema educativo colombiano en cuanto al saber, a los sujetos y a las instituciones. Si la convocatoria llama Comunidad Educativa Nacional a la posición espacial y territorial, lo que existe es una comunidad heterogénea cultural y socialmente diversa. Entonces llamar a la Comunidad Educativa Nacional no es una convocatoria para instituciones y sujetos con un propósito nacional, sino para una comunidad heterogénea, plural y diferenciada; en aquel momento, el Congreso será el espacio de reconocimiento de la diferencia

Las críticas de los profesores Calonje y Quiceno, en el artículo “El Congreso Pedagógico: evento y espacio” de la Revista número 11, son puntos de reflexión para el debate, para confrontar y repensar la preparación y por tanto realización

del Congreso Pedagógico Nacional, y además, reconocer la importancia que tiene como campo de debate para que los maestros, los grupos de investigación pedagógica y los interesados en la educación, discutan los problemas tanto educativos como pedagógicos y se replantee nuevamente la posición de los maestros como sujetos de saber pedagógico que encuentran en el Congreso Pedagógico el espacio para reconocerse y ser reconocidos como actores autónomos del proceso educativo, que construyen los fundamentos de la educación desde la diversidad de las regiones, con un propósito nacional: La calidad de la educación y al maestro como sujeto de saber pedagógico.

El Congreso Pedagógico fue el escenario de lanzamiento de las energías del Movimiento Pedagógico, “más que un encuentro fue una tribuna abierta a la comunidad educativa, en el cual todos los sujetos activos participantes expusieron sus reflexiones y análisis en un diálogo recíproco con los investigadores de la educación, los formadores de maestros y las facultades de educación, las asociaciones profesionales y científicas de educadores, los docentes directivos, las asociaciones de padres de familia, los responsables de las políticas del estado, los partidos políticos”⁶⁷.

En la declaración final del Congreso se expresa la crisis educativa que vive el país por la falta de fines y propósitos con proyección cultural e histórica, por el desplazamiento del saber del maestro, de la pedagogía y la enseñanza por expertos ajenos a la educación, por el aprendizaje y la administración educativa para racionalizar la inversión en la educación. Esta declaración hace un llamado a

⁶⁷ACUÑA PINEDA, Armando y VELÁSQUEZ ARJONA, Alberto. La revista educación y cultura como expresión del movimiento pedagógico. Medellín, 1998. Trabajo de grado (Magíster en Docencia y Educación). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Departamento de Educación Avanzada.

Armando Acuña Pineda y Alberto Velásquez Arjona, son autores de la tesis de grado “La revista Educación y Cultura como expresión del Movimiento Pedagógico” para obtener el título de Magíster en Docencia con énfasis en Pedagogía y en Corrientes Pedagógicas contemporáneas de la Universidad de Antioquia y Universidad de los Llanos en 1998. Tesis dirigida por el profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez.

los sujetos y a las instituciones educativas, estatales, formadoras e investigadoras para que el Congreso se prolongue en una red de sujetos, saberes e instituciones en torno a la enseñanza, a la educación y al maestro sujeto de cambio cultural y de transformación de los procesos educativos en el país.

La Revista *Educación y Cultura* colaboró significativamente en el proceso de debate que antecedió al Congreso, pasó de un tiraje de 5.000 a 20.000 ejemplares⁶⁸, sistematizó los principales debates que antecedieron al Congreso y diseñó una separata especial “Memorias Congreso Pedagógico Nacional”,⁶⁹ con un volumen de 181 páginas agrupó las ponencias presentadas en cada uno de los cuatro pánels programados, los discursos de instalación, las relatorías de las comisiones de temas generales y de temas específicos, las experiencias pedagógicas, los saludos de los delegados internacionales, el listado completo de las ponencias presentadas y de los asistentes al Congreso⁷⁰. La separata especial se constituyó en Memoria de campo de luchas, debates, de saberes-poderes que marcaría un hito en la historia de la educación colombiana porque fue un Congreso Pedagógico en el que se pensó, reflexionó y dialogó en torno a los problemas del maestro, la enseñanza y la escuela.

Ya es hora de ir sacando conclusiones del presente Congreso. Una de ellas debe enmarcarse en una concepción bien precisa sobre la forma que ha ido tomando el Movimiento Pedagógico, cual es la de un TALLER de las producciones intelectuales del magisterio colombiano⁷¹.

⁶⁸ ESCOBAR B., Gustavo y SUÁREZ, Hernán. ¡Lo hicimos realidad!. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 13 (dic. 1987); p. 6.

⁶⁹FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. Separata Especial de: Memorias del Congreso Pedagógico Nacional. (ago. 1987). Bogotá : FECODE : CEID, 1987. 181 p.

⁷⁰ Ibid., p. 5.

⁷¹ ZULUAGA, Olga Lucia. El movimiento pedagógico: taller de los maestros colombianos. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 13 (dic. 1987);. p. 18.

Entre sus propósitos, el Congreso Pedagógico realiza una “evaluación crítica de las principales políticas y programas del Estado, dirigidas al mejoramiento de la calidad de la educación⁷²”. Por eso la Revista 12 “Del dicho al hecho.... Políticas educativas”, ofrece elementos para la reflexión y el análisis; las políticas educativas del Estado han afectado todo el Sistema Educativo, pero de manera significativa la formación de los maestros y por lo tanto, las instituciones formadoras de maestros y la universidad.

Esta situación es, a su vez, causa y efecto de la carencia de voluntad política por parte del Estado y los partidos políticos para conferir a la educación nacional el lugar privilegiado que le debería corresponder en una sociedad con un proyecto histórico y cultural democrático. La nuestra es una nación que ha desvalorizado sus agencias educativas, contribuyendo con ello al empobrecimiento cultural y al atraso social ante los cuales nos enfrentamos.⁷³

El profesor Téllez⁷⁴ y Amaya ofrecen en sus artículos un recorrido histórico de las políticas educativas y cómo han afectado éstas a la formación de maestros, tanto a las instituciones formadoras como a los mismos sujetos de la educación y de la formación. Presentan nuevas estrategias en la formación de los docentes:

La necesidad de ir más allá de una simple estrategia de reformulación e innovación curricular para inscribirse en la construcción de un nuevo proyecto político pedagógico que las sustente; la necesidad de reconceptualización del discurso pedagógico con miras al desarrollo de escuelas y pensamiento propio en este campo, la recuperación crítica (...) de proyectos y experiencias pedagógicas valiosas en nuestra rica historia pedagógica; la reconstitución de la imagen y la identidad del educador para lograr formación de líderes del cambio social, cultural e intelectual del país.⁷⁵

⁷²FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Presentación. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 12 (jun. 1987); p. 3.

⁷³ TÉLLEZ IREGUI, Gustavo y AMAYA, Graciela. Formación de docentes: el reto de la calidad educativa. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 12 (jun. 1987); p 30.

⁷⁴ Gustavo Téllez: Sociólogo. Ex rector de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de tesis de Doctorado de Pierre Bourdieu y fue miembro del comité de redacción de la Revista en 1987.

⁷⁵ TÉLLEZ, Op. cit., p. 30.

Tarea del Estado y las instituciones formadoras es la construcción de un dispositivo de formación docente que articule la pedagogía a la enseñanza de los saberes específicos, y de esta manera, le conceda autonomía a los maestros para ser transformadores de una escuela del conocimiento y de la formación humana, social y cultural.

Precede al Congreso Pedagógico de 1987 la celebración del quinto año del surgimiento del Movimiento Pedagógico, que se ha desarrollado entre luchas y oposiciones entre el estado y los maestros, entre los maestros y los intelectuales, entre los intelectuales y el Estado. Este periodo de cinco años del Movimiento Pedagógico es llamado de “transición” por Jorge Gantiva dada la presencia conflictiva de tendencias político-sindicales en oposición a la naciente renovación pedagógica cultural.⁷⁶ Consecuentemente han surgido pugnas que lo han fortalecido y otras que lo han debilitado. Desde inicios del Movimiento Pedagógico el problema pedagógico hizo surgir dos fuerzas: una, de poder al interior y otra, al exterior de FECODE. Una posición que sitúa la solución del problema educativo en el saber político, desplazando la pedagogía a un papel instrumental, y otra que, sitúa el saber pedagógico como eje del proceso de enseñanza con la propuesta de situar al maestro como intelectual de la pedagogía y trabajador profesional de la educación y la cultura. En el Congreso de Bucaramanga se pusieron a consideración las dos tendencias presentes en el Movimiento, y por votación predominó la tendencia pedagógica que marcó un hito en el periodo histórico de la vida política y cultural de FECODE⁷⁷.

Sin embargo, estas tensiones permanecieron presentes en la selección de modelos organizacionales de dirección presentes en FECODE, creando pugnas

⁷⁶ GANTIVA SILVA, Jorge. El movimiento pedagógico en Colombia 1982-1987. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 12 (jun. 1987); p. 57.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 52.

por fuerzas centralistas, que proponen una estructura direccional piramidal, calcada de la estructura sindical, y otra tensión por parte de los grupos de los maestros que proponen una estructura direccional flexible, participativa y autogestionaria⁷⁸. Las fuerzas políticas han permanecido en la estructura organizacional creando tensiones de lucha, formando partidos grupales y sectarios.

En oposición a los pequeños grupos presentes en la dirección organizacional se encuentra la creación del CEID Nacional, que se formó por participación espontánea de académicos de diferentes instituciones interesadas por la educación y la pedagogía. También es opuesto a la postura de FECODE el Movimiento Pedagógico conformado por instituciones y sujetos que tejen una red de relaciones de saber que han posicionado al maestro como intelectual de la pedagogía y de la educación y como sujeto de saber pedagógico, político y cultural capaz de transformar procesos educativos contundentes.

2.1.13 La promoción automática: estrategia del Estado para mejorar las prácticas evaluativas. El Estado representado por el Ministerio de Educación Nacional realizó un diagnóstico de la realidad de la educación y comprobó que las principales dificultades que la afectaban eran “la mortalidad académica y la deserción escolar”⁷⁹, con este fin, solicitó a la Universidad Pedagógica Nacional analizar la problemática, ya que estaba en relación con la legislación sobre evaluación escolar que presentaba inconsistencias en el sistema de calificaciones. La conformación del equipo contó con la colaboración de la Dirección de Investigación Centro Experimental Piloto DIC CEP del Distrito Especial, y los aportes del CEID-FECODE y CONACED. El grupo presentó el primer avance de

⁷⁸ Ibid., p. 53.

⁷⁹ EQUIPO INTERINSTITUCIONAL M.E.N. – U.P.N. – DIE C.E.P. Hacia la transformación de la institución escolar. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 13 (dic. 1987); p. 29.

sus reflexiones en el Congreso Pedagógico Nacional con el título: “La problemática de la evaluación escolar en Colombia: propuesta de un plan para la transformación de su concepción y práctica”.

El equipo interinstitucional realizó un proceso de diagnóstico de los principales problemas que atañen a la educación a través del diálogo directo con diferentes comunidades educativas de diferentes niveles del proceso educativo, lo que permitió una construcción colectiva para abordar el problema. También organizó un Plan Nacional para la transformación de las concepciones y prácticas evaluativas de la escuela colombiana a través de un proceso de investigación que implica a los maestros de las diferentes regiones, instituciones educativas y de formación de maestros⁸⁰. Dentro del contexto de la formación del equipo interinstitucional quien abordó la problemática de la evaluación y del sistema de calificaciones, el Ministerio de Educación Nacional reglamentó el Decreto 1469 del 3 de agosto de 1987 sobre Promoción Automática. La Revista número 13⁸¹ se constituye en escenario de tribuna y debate en cuanto a la problemática y pone en juego diversos puntos de vista frente a la reglamentación del nuevo decreto.

Los hechos descritos en esta primera etapa denominada: **EMERGENCIA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO CENTRADO EN EL MAESTRO COMO SUJETO DE SABER Y HOMBRE PÚBLICO**, nos muestran las relaciones que se establecen entre el sujeto maestro, investigador y los maestros de la base magisterial con los saberes que van emergiendo y con las instituciones que los agrupan. Los hitos muestran un haz de relaciones que van tejiendo los discursos, las prácticas y las instituciones.

⁸⁰ Ibid., p. 30.

⁸¹FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No. 13 (dic. 1987). Bogotá : FECODE : CEID, 1987. 71 p.

2.2. LA REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA: CAMPO DE DEBATES, LUCHAS Y OPOSICIONES.

Desde sus inicios la Revista se convirtió en un campo de fuerzas, luchas y debates de ideas, pensamientos, propuestas y políticas. De ahí el que se haya constituido en un escenario de libertad, de diversidad y de pluralidad de pensamiento, pues reunió a los intelectuales de la educación, la pedagogía, los saberes específicos, de la política y del Estado para expresar sus posiciones y diferentes puntos de vista. En efecto, surgen secciones especiales para el debate y la controversia en torno a las tesis y opiniones publicadas en la misma revista;⁸² una de las cuales es la **sección “CONTRAPUNTO”** que aparece por primera vez en la Revista número 5⁸³. Es importante resaltar que con este debate está convocado un problema que es de incumbencia de todo el país y principalmente para el Estado. La Revista se convierte en eje de construcción de la educación como un propósito nacional.

2.2.1 La reforma curricular una disputa política más que educativa. El primer debate se presenta entre el Dr. Carlos Eduardo Vasco⁸⁴ y el Dr. Abel Rodríguez⁸⁵

⁸² RODRÍGUEZ CÉSPEDES, Abel. Contrarréplica informal. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 5 (sep. 1985); p. 40.

⁸³FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No. 5 (sep. 1985). Bogotá : FECODE : CEID, 1985. 68 p.

⁸⁴ Carlos E. Vasco. Matemático, profesor de la U. Javeriana y asesor del Ministerio de Educación en la Reforma Curricular. Dr. En Teología de la Universidad Gregoriana de Roma y Dr en matemáticas

⁸⁵ ABEL RODRÍGUEZ. Presidente de FECODE en los inicios del Movimiento Pedagógico. ex constituyente (1991) y ex viceministro de Educación Nacional. Actualmente Secretario de Educación de Bogotá. Dr en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del equipo de coordinación nacional de la expedición pedagógica nacional (2003). Se destaca por la significatividad de sus artículos en la Revista y por la defensa de los intereses del magisterio, la educación y la pedagogía.

con FECODE, porque Vasco afirma que hay errores interpretativos en la comprensión de la Reforma Curricular, y Rodríguez, asevera que la tesis de argumentación de la reforma curricular es contradictoria en sus posiciones, distante de la realidad, y defensiva a favor del Estado.

La polémica surge a raíz del artículo **“Conversación informal sobre la Reforma Curricular”** de Carlos Eduardo Vasco, en el cual el autor hace un recuento histórico de los cambios políticos y económicos que inciden en América Latina en el campo administrativo desde la década de los años 60 llamada “Década del Desarrollo” en la que describe los cambios ideológicos y educativos que siguen esta década. Para lo cual se implementaron estrategias políticas y administrativas a través de alianzas internacionales (Fundación Ford, Fundación Rockefeller, Banco Mundial), con la intención de optimizar el rendimiento del sistema educativo, a través de la tecnología educativa. Las estrategias se concretan con el Decreto 1710 de 1963, con el que se inician los programas educativos de primaria diseñados por tecnólogos. Este decreto tuvo una vigencia de 22 años, y su primera consecuencia fue el desplazamiento de la pedagogía por la tecnología educativa en los procesos de formación de maestros en las Facultades de Educación. También las políticas estatales de los años 70 centraron su atención en los programas de ampliación de la cobertura reestructurando las jornadas académicas en dos y tres jornadas por establecimiento, con detrimento del proceso educativo. Como consecuencia, el problema de la educación es de tipo económico y productivo: el mejoramiento y calidad de la educación. Situación que creó inconformidad en los años 1974-1975 cuando se empezó una época de debate y crítica sobre el mejoramiento cualitativo de la educación, y la tecnología educativa por su dominante conductismo.

Para dar respuesta a los debates y críticas planteados surgió el grupo interdisciplinario, presidido por Pilar Santamaría de Reyes, quien presentó en 1975 un Programa Nacional de Mejoramiento de la educación y de reestructuración del

Ministerio de Educación.⁸⁶ Este grupo inició la discusión sobre la tecnología educativa de corte conductista y comenzó a pensar en una reforma de los programas que implicara estrategias de capacitación para los profesores. La propuesta se centró sobre tres puntos: capacitación, currículo y medios educativos. Para lograr su desarrollo se creó la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, por medio del Decreto extraordinario 088 de 1976, con la tarea de diseñar los programas para el mejoramiento cualitativo de la educación desde una perspectiva tecnológica. Se diseñaron los programas para 1°, 2° y 3° grados y se eligieron escuelas para experimentar los programas. Igualmente, los maestros rechazaron el diseño conductista de los objetivos. También en el interior del Ministerio se iniciaron discusiones al respecto. Como solución se propuso otra alternativa: *Las unidades integradas*; de esta manera los maestros podían escoger entre las unidades integradas o las actividades de los programas. La expansión de la propuesta encontró dificultades por la capacitación de los maestros, la distribución de los materiales y la rigidez de los supervisores que obligaban a los maestros a acogerse a una de las dos propuestas⁸⁷. Además, la evaluación de la propuesta fue dudosa por sus resultados excelentes, ya que no correspondía con la realidad de los maestros.

En 1978 con el Decreto 1419 se inicia la **Reforma Curricular**. Vasco reconoce dos puntos importantes: Los fines de la educación que contienen una reflexión pedagógica y el establecimiento del ciclo de Educación Básica de 1° a 9° grado. Significativa reforma que termina con la diferencia entre el escalafón de primaria y secundaria, fomentando la cualificación docente. También el decreto propone la diversificación de la secundaria en 13 modalidades. El desarrollo del decreto no

⁸⁶ VASCO URIBE, Carlos Eduardo. Conversación informal sobre la reforma curricular. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 4 (jun. 1985); p. 13.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 13.

fue acogido de igual manera en todas las regiones por la falta de capacitación y materiales apropiados, lo que generó resistencia a la Renovación Curricular.

En los años 1980 y 1981 se realizaron correcciones a los programas teniendo en cuenta la experimentación y evaluación de los maestros.⁸⁸ Para la reforma de los programas y continuar su debate se realizó en 1981 el Simposio Nacional de Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas, en el cual se invitó a las Facultades de Educación a revisar previamente los programas y a presentar sus reflexiones y propuestas a través de una ponencia, pero ninguna de éstas se hizo presente. Sin embargo, las Universidades Nacional y de los Andes, que no tenían Facultad de Educación organizaron equipos de trabajo para hacer la revisión de los programas y presentaron un trabajo de reflexión, y de crítica. También el grupo del Doctor Federici hizo no sólo una revisión de los programas, sino también, una reflexión general de la reforma educativa.

El Simposio, al que se hace referencia, aportó elementos importantes para continuar la reflexión sobre los programas, contribuyó al debate contra la tecnología educativa conductista y sensibilizó a pensar el cambio a través de programas de capacitación para los maestros. En 1982 el grupo “Futuro Colombiano” revisó todos los programas. La Universidad Nacional revisó los de matemáticas. Se aseguró que diferentes grupos de especialistas revisaran los programas y se llegara a consensos en su elaboración. Se logró en todos, menos en el área de sociales, para lo cual se realizaron reuniones, seminarios, consultas y revisiones hasta llegar a acuerdos sobre la concepción epistemológica del programa de ciencias sociales⁸⁹. Con estos programas se logró un buen marco teórico, contenidos, objetivos y metodología y se imprimieron en el llamado **Libro Azul** que contenía los fundamentos teóricos, filosóficos, epistemológicos,

⁸⁸ Ibid., p. 14.

⁸⁹ Ibid., p. 15.

sociológicos, psicológicos y pedagógicos de la Renovación Curricular, y el **Libro Amarillo** con los marcos teóricos para cada área⁹⁰. Se diseñó el documento Integración Curricular, fruto de diferentes seminarios semanales de análisis de las unidades integradas, consideradas importantes porque concedían autonomía al maestro para diseñar, reagrupar, cambiar y adecuar los objetivos y el currículo al contexto.⁹¹

Más tarde, el Ministerio de Educación quiso implementar en 1983 los programas de la Reforma Curricular para el grado 1° y 2° y darle a cada maestro los libros, pero por la falta de presupuesto sólo se les entregó un pequeño folleto con los contenidos, los objetivos generales y específicos, de manera que ellos no conocieron el trabajo teórico existente detrás de los contenidos, ni tampoco las metodologías innovadoras que los sustentaban⁹². Esta situación unida al cambio de ministros hizo que se pensara en una reforma gradual la cual se concretó con el Decreto 1002 del 24 de abril de 1984 que contiene la segunda etapa de la Reforma Curricular en primera instancia para los grados de primero y segundo y de manera gradual para los siguientes.

En su artículo ya mencionado, Carlos E. Vasco, describe las posiciones de los maestros y de FECODE por la reforma curricular implementada por el Estado: Las resoluciones del decreto eran imprecisas en su reglamentación, por eso las expresiones de los maestros:

¿Dónde está el formato de la libreta? ¿A qué hora tocamos el timbre? ⁹³; Otra de las objeciones al decreto es que era inconsulto, inapropiado a la realidad del país,

⁹⁰ Ibid., p. 16.

⁹¹ Ibid., p. 17.

⁹² Ibid., p. 17.

⁹³ Ibid., p. 17.

y que era una simple aplicación de la tecnología educativa norteamericana a la educación del país.⁹⁴ Vasco critica la posición de los maestros y de FECODE ante el decreto porque considera que desconocen el proceso de 10 años de consulta y experimentación de los programas, porque las unidades integradas permiten flexibilidad y adaptabilidad a los diferentes contextos y considera que se repiten argumentos simplistas, como si la reforma no hubiera implicado cambios. Y considera que el problema de la discusión no es solamente educativo sino político, por lo tanto las estrategias de negociación deben propender por cuestionar las contradicciones internas de la reforma, cuáles son las exigencias de la calidad de la educación, y las consecuencias que puede tener la derogación del Decreto 1002. Propone como estratégico el espacio de la Renovación Curricular para fomentar el Movimiento Pedagógico⁹⁵.

En la Revista número 5 en la sección **CONTRAPUNTO** aparece una contrarréplica informal de Abel Rodríguez, presidente de FECODE en ese momento, por el mencionado artículo del Dr. Vasco; Rodríguez considera que Vasco asumió una posición de defensa de la reforma con las armas del ataque⁹⁶, cuando de él se esperaba que, como director de la Reforma Curricular, sustentara y argumentara las bases teóricas y no un artículo sobre las críticas que los diferentes sectores han objetado a la Reforma. Tampoco es apreciable su concepto sobre una Reforma consultada, diseñada a través de consensos, porque fue elaborada por grupos de especialistas y expertos del Ministerio que a pesar de realizar campos de “experimentación” (comillas del autor) no fue conocida ni realimentada, ni evaluada con los maestros. Éstos fueron utilizados como instrumento de experimentación, sin la posibilidad de interactuar con los investigadores. También se cataloga de restringida la elección de los especialistas para el diseño de los

⁹⁴ Ibid., p. 17.

⁹⁵ Ibid., p. 18.

⁹⁶ RODRÍGUEZ CÉSPEDES,. Contrarréplica informal, Op. cit., p. 40.

programas, ya que la educación es un problema nacional que debe ser atendido por sujetos e instituciones públicas idóneas que tienen la función de intervenir en asuntos de interés general. No es válido afirmar la existencia de una participación democrática en la Reforma Curricular cuando el campo de debate es entre un grupo limitado y no se tienen en cuenta instituciones representativas de la base magisterial como FECODE, los sindicatos regionales, el CEID y grupos representantes de rectores, inspectores, y otros existentes.⁹⁷ En su artículo el Dr. Vasco señala a FECODE por hacer críticas carentes de argumentos como el de considerar a la Reforma Curricular como una aplicación de la Tecnología Educativa norteamericana, cuando en la misma Revista número 4, autores reconocidos de la educación como el grupo del Doctor Carlo Federici, describen la ubicación de la reforma en el contexto internacional y cómo se implementaron estas políticas educativas en el país.

La sección de **CONTRAPUNTO** abre la Revista al campo de debate y estos primeros artículos muestran la pugna entre los intelectuales, los representantes del Estado y los de la base magisterial, de manera que **la noción de maestro que va construyendo la Revista es el resultado de luchas, debates, contrarréplicas e incluso hasta de contradicciones en el interior y exterior de la misma; es en este campo donde se va consolidando el Movimiento Pedagógico.**

⁹⁷ Ibid., p. 41.

2.2.2 La Reforma Curricular: hegemonía del Estado. El artículo del profesor Mario Díaz⁹⁸, “La Reforma Curricular Contradicciones de una Pedagogía Retórica”, permite comprender desde otras perspectivas las características de la Reforma Curricular, sus implicaciones para las instituciones, los sujetos, los discursos y las prácticas pedagógicas. Y muestra las oposiciones y los juegos políticos que se desarrollan al interior de las instituciones estatales y pedagógicas para regular las prácticas pedagógicas. “La reforma curricular en Colombia ha sido, básicamente, una experiencia regulada por el Estado, el cual históricamente ha creado, contribuido, organizado y legitimado tanto el discurso pedagógico de reproducción como las prácticas pedagógicas oficiales en los diferentes contextos.”⁹⁹

En el artículo, el profesor Díaz describe detalladamente las bases teóricas de su análisis sobre las contradicciones intrínsecas al discurso pedagógico oficial colombiano que durante décadas ha dominado el sistema educativo, a través de diseño de manuales, planes de mejoramiento educativo, reformas curriculares y de programas haciendo que la educación colombiana y por ende los actores del proceso educativo sean dominados y controlados por instituciones estatales. “Los programas curriculares representan el proceso planeado de transmisión/ adquisición/ evaluación del discurso pedagógico en las prácticas pedagógicas”.¹⁰⁰

El discurso pedagógico en Colombia ha sido regulado por las agencias pedagógicas del Estado, quienes han tenido la tarea de reglamentar los procesos de la escuela para asegurar la eficiencia y la calidad de la educación. Es decir, han establecido formas de control de las instituciones educativas y de los

⁹⁸ Mario Díaz, autor del libro Campo Intelectual de la Educación en Colombia y profesor de la Universidad del Valle

⁹⁹ DIAZ VILLA, Mario. La reforma curricular: contradicciones de una pedagogía retórica. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 4 (jun. 1985); p. 22.

¹⁰⁰ Ibid., p. 24.

maestros a través de la organización del conocimiento, de sus prácticas y sus implicaciones en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Las prácticas regulativas de las agencias estatales ejercen un juego de poder sobre el maestro y el alumno, ya que ellas actúan como control sobre el maestro pero éste a su vez, debe hacerlo sobre los alumnos.

El Manual de Administración Curricular para la educación básica primaria describe lo que son llamados libros reglamentarios que proporcionan y deben proporcionar “una evidencia de trabajo administrativo que desarrollan los maestros y administradores (MEN, 1979/89)¹⁰¹

La reforma educativa curricular dice conceder autonomía a los maestros porque posibilita organización, tecnificación y planificación del trabajo, priorizando los intereses de los alumnos, pero niega al maestro tomar la decisión sobre la enseñanza y sobre los contenidos que va enseñar, ya que es competencia de expertos decidirlos. Concede libertad a los estudiantes para optar sobre su propio aprendizaje, pero sujeto al control y supervisión del maestro. Contradicción implícita porque el estudiante sí podía elegir los aprendizajes según sus intereses, pero era una elección subordinada a los programas regulados por el poder del Estado.

Otra de las contradicciones de la Reforma Curricular que señala Mario Díaz en la Revista, se refiere a las teorías del aprendizaje que conceden responsabilidad al alumno en su aprendizaje, lo que supone un respeto por los ritmos de desarrollo y de aprendizaje pero al mismo tiempo, vigila los tiempos, el espacio y las modalidades de control¹⁰². Las teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo que sostienen los programas están solapados con teorías conductistas y trasmisionistas del aprendizaje.

¹⁰¹ Ibid., p. 25.

¹⁰² Ibid., p. 28.

Las contradicciones al interior de los discursos y de las prácticas pedagógicas presentes en los textos de la Renovación Curricular demuestran posturas solapadas de un discurso pedagógico oficial dominante en la sociedad colombiana y que legitima una cultura escolar subyugada, alejando al maestro y a la escuela de la posibilidad de crear, recrear y construir un discurso pedagógico propio.

2.2.3 Los planes de estudios: rupturas, discontinuidades, lucha de saberes-poderes. Los maestros y los investigadores de la educación en la Revista 9¹⁰³ ofrecen puntos de análisis y de debate con respecto a los planes de estudio elaborados por expertos seleccionados del Ministerio de Educación para dirigir, orientar y asegurar la calidad de la educación. Con respecto a la reforma curricular en el área de matemáticas y de las ciencias naturales, se habían sometido a un análisis y examen dichos programas en el Primer Simposio Nacional sobre la Enseñanza de las Ciencias Naturales realizado en Bogotá en 1981, en el cual se recomendó al grupo de expertos elaborar la fundamentación filosófica y pedagógica de los programas y luego hacer partícipe a las instituciones educativas, académicas y comunitarias con un debate público¹⁰⁴. Sin embargo, se hizo caso omiso a las reformas, al proceso democrático y al debate público. Posteriormente, Carlos E. Vasco, retomó para los programas de matemáticas los pormenores de las críticas, mas no las de carácter general. Se destaca de este programa la construcción de un marco teórico argumentado y justificado desde la ciencia del conocimiento específico y su didáctica y desde un enfoque educativo

¹⁰³FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No. 9 (sep. 1986). Bogotá : FECODE : CEID, 1986. 72 p.

¹⁰⁴ MOCKUS, Antanas et al. La reforma curricular en el área de las matemáticas. En: Educación y Cultura. No. 9 (sep. 1986); p. 10.

desde las teorías cognitivas con algunos principios de la llamada “Escuela Nueva”¹⁰⁵.

Las críticas que se le hacen a los programas de matemáticas se refieren a no hacer un análisis detallado de las causas del fracaso de la implementación de la matemática moderna en el país, sino a una descripción simplista del problema. Se resuelve la dispersión de los contenidos por la diversidad de ramas de la matemática con el concepto de sistemas. Concepto polémico porque por un lado tiene la ventaja que no es exclusivo de las matemáticas y es válido en diferentes ciencias, y por otra parte, por ser una palabra utilizada con connotaciones analógicas diversas no garantiza la identidad conceptual propia del área y crea dispersión en forma estructural para la enseñanza de las matemáticas. El “enfoque de sistemas” tiene relación con el enfoque administrativo que atraviesa la reforma curricular¹⁰⁶, es decir, su intención es tecnificar, administrar y producir resultados eficaces, de ahí que los programas tenían la intención de hacer una capacitación rápida para los maestros y verificar resultados en los estudiantes.

Otra de las bondades de los programas es el apoyo en las etapas del desarrollo planteadas por Jean Piaget, pero tienen el peligro de convertirlas en la panacea para comprender los procesos del pensamiento de los estudiantes y reducir el proceso de la enseñanza al “aprender haciendo” y a repetir actividades técnicas y productivas.

También hay que destacar que los programas pretenden hacer una relación de las situaciones cotidianas con las matemáticas, relación laudable, pero que al presentar ejemplos concretos de problemas matemáticos, éstos están lejanos a la

¹⁰⁵ Ibid., p. 11.

¹⁰⁶ Ibid., p. 12.

realidad y carentes de sentido para los estudiantes, ya que son débiles y artificiales.

En cuanto al programa de ciencias naturales, afirman los autores del mismo documento de los programas de matemáticas, que existen contradicciones en el marco teórico de las ciencias naturales que conllevan implicaciones en el desarrollo de los programas¹⁰⁷. Hay dos contradicciones notorias: los programas centrados en el alumno y la teoría de conocimiento que conduce el programa. La intención de centrar la enseñanza en los alumnos se pretende alcanzar a través de procesos de descubrimiento, observación e investigación de los fenómenos naturales, sin embargo, las actividades y sugerencias metodológicas no son coherentes con las propuestas; y la intención de centrar la enseñanza en el alumno se desplaza a convertirlo en un operador de actividades dirigidas por el maestro y orientadas por los programas que no permiten el error, la indagación, ni la capacidad de resolver problemas sin la ayuda del alumno.

La otra contradicción que aparece en los programas es la teoría del conocimiento que se describe cómo la adquisición de un conocimiento no sólo es lineal, también es estructural cuando en los procesos de conocimiento hay rupturas y discontinuidades que hacen que la comprensión y la construcción del conocimiento sea además de abierta, flexible.

Las críticas a estos programas de matemáticas y ciencias naturales son una muestra de las inconsistencias teóricas, pedagógicas y metodológicas de los planes de la reforma curricular que aunque perfilan procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en la situación de los estudiantes y en contenidos de los saberes específicos, carecen de fundamentos pedagógicos y didácticos que no es propio de expertos externos a la educación, sino que es tarea de los maestros,

¹⁰⁷ MOCKUS, Antanas et al. Las ciencias naturales en la reforma curricular. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 9 (sep. 1986); p. 15.

sujetos actores de los procesos educativos porque poseen el saber pedagógico y específico para fortalecer avances culturales y científicos en pro de una educación de calidad.

2.2.4 Los fines de la educación: dispersión, carencia de sentido e identidad.

La Revista número 10 se posiciona como escenario de debate sobre los fines de la educación, los diferentes actores plantean sus posiciones al respecto:

Creemos que el debate sobre los fines de la educación debe estar acompañado del análisis de los orígenes de la actual crisis y las múltiples alternativas que buscan superarla, porque el quehacer educativo como acción cultural exige una unidad de propósitos ampliamente compartida que le de sentido y proyección social.¹⁰⁸

En este debate es importante el análisis del profesor Jorge Gantiva¹⁰⁹, quien ofrece elementos para reflexionar acerca de que los fines de la educación están íntimamente ligados a la concepción de mundo, persona y sentido que una sociedad construye. Hace una distinción entre fines y finalidades de la educación: “Los fines apuntan a una dirección, a un principio educativo; y las finalidades hacia los propósitos de la praxis”¹¹⁰; esta diferenciación muestra cómo la legislación colombiana no ha distinguido entre fines y finalidades, por eso es una educación carente de sentido y de coherencia interna en sus principios. En el Decreto 080 de 1974 hay ausencia de fines, sólo existen finalidades y objetivos, tendientes a perfilar las tareas y metas que debe alcanzar el estudiante. Al igual, los Decretos 1419 de 1978 y el 1002 de 1984, apuntan a finalidades y propósitos, lo que explica, que el sistema educativo para el Estado, es concebido como una empresa

¹⁰⁸FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Fines de la educación: reactivación de un debate. En: Educación y Cultura. Editorial. Bogotá. No. 10 (dic. 1986); p. 3.

¹⁰⁹ GANTIVA SILVA, Jorge. Los fines de la educación y la práctica pedagógica. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 10 (dic. 1986); p. 8.

¹¹⁰ Ibid., p. 8.

que debe producir resultados, y no como un campo de formación con horizontes y sentido histórico, social y cultural.

Estas políticas educativas disgregadas en sus fines, han ocasionado dispersión en la concepción de pedagogía presente en los discursos oficiales de la reforma curricular relacionando lo pedagógico como metodología, entendida como realización de actividades, recursos e indicadores de evaluación¹¹¹. Posición distorsionada de las políticas estatales sobre la concepción de pedagogía dentro de la concepción de Escuela Nueva, desplazándola a herramienta técnica y metodológica. “La desnaturalización de la pedagogía por parte de los funcionarios e ideólogos del gobierno ha acentuado la crisis de la educación y ha hecho crear un ambiente de desconfianza y de embotamiento intelectual de sus agentes educativos”¹¹².

La pedagogía tiene un saber y un hacer que la identifica, y que le otorga carácter en el proceso educativo, por lo tanto, desterrarla es mutilar y resquebrajar los fines de la educación, es reducir la educación a un sistema técnico y pragmático. Los Decretos 080 de 1974, 1419 de 1976 y 1002 de 1984, además de ser lejanos a la realidad social y cultural, confunden la pedagogía con actividades y con una metodología preestablecida, que oficializa la creatividad y normativiza el saber y la evaluación¹¹³.

Los decretos del Ministerio de Educación reflejan a un Estado alejado de la cultura, la ciencia y la educación, que se ha dedicado a homologar la educación con fines administrativos, y por lo tanto, ausente de una reflexión seria sobre el

¹¹¹ Ibid., p. 10.

¹¹² Ibid., p. 10.

¹¹³ Ibid., p. 12.

sentido y los fines de la educación colombiana. En este debate activa sus fuerzas el Movimiento Pedagógico,

“su mira es forjar nuevos rumbos (fines) a la educación colombiana, para crear una nueva mentalidad y una nueva visión de la vida y la cultura. La discusión sobre los fines de la educación debe colocarse en el centro de las preocupaciones del magisterio y de la sociedad civil¹¹⁴.”

Más tarde este debate se cristaliza en la Ley General de Educación de 1994, la cual proclama los fines de la Educación para cada uno de los ciclos de la educación formal.

2.2.6. Los planes y programas de estudio: Ocultamiento. En la sección **CONTRAPUNTO** de la Revista 10 aparece una crítica de José Fernando Ocampo¹¹⁵ miembro del comité ejecutivo de FECODE y profesor universitario, al editorial de la Revista No 9 de Educación y Cultura, titulado “Los planes y programas de estudio” porque el punto del debate contra la reforma curricular no es claro, preciso, ni contundente; se confunde la crítica académica hacia la reforma curricular realizada por el Estado con la crítica formalista que apela que el problema de la reforma es su carácter inconsulto e impositivo.

El profesor Ocampo critica la confusión de la forma con el sentido que hace el editorialista. La Reforma Curricular trae problemas para la escuela, los maestros y los estudiantes, no porque carezca de medios democráticos de participación, sino

¹¹⁴ Ibid., p. 12.

¹¹⁵ José Fernando Ocampo: Ph. D. en ciencia política de la Universidad de Claremont (California). Ex director del CEID-FECODE, ex miembro del comité ejecutivo de FECODE . se hace evidente durante todos los años de circulación de la Revista su participación activa, propositiva y crítica sobre los temas coyunturales en educación que han surgido en el país. Sus artículos dan cuenta de su preocupación por defender la calidad de la educación, la autonomía escolar, la educación pública y la posición de los maestros ante la reforma curricular, el constructivismo, los indicadores de logros, entre otros.

porque anula el saber-poder de los maestros para ser autónomos en los procesos educativos, para tomar decisiones en cuanto al saber y al hacer de la práctica pedagógica, por el poder que ha atribuido el Estado de pensar por ellos para hacer más efectivo el trabajo en la escuela negando la libertad de cátedra. Para Ocampo, la dificultad del editorial y de algunos sectores del magisterio es definir el problema de la reforma curricular solo por la ausencia de participación del gremio magisterial, causa más de forma para un problema de mayor envergadura como es el entrometimiento del Estado en asuntos propios de los maestros, sujetos de saber de la educación y de la pedagogía.

2.2.6 Promoción Automática. La legislación del Decreto 1469 de agosto de 1987 creó divergencias en los diferentes sujetos e instituciones educativas, pedagógicas y formativas.

El CEID-FECODE en el editorial de la Revista número 13, relaciona la Promoción Automática promulgada por el Estado, como una estrategia que deteriora la educación básica, atribuyendo el fracaso escolar y la crisis cultural y pedagógica de la escuela al actual sistema de evaluación; además estima ofensivo por parte del Estado considerar que una norma administrativa puede ser la solución a los graves problemas que atraviesa el sistema educativo y a la falta de identidad y orientación de la educación¹¹⁶.

El magisterio y FECODE consideran que el fin del Estado con la Promoción Automática no es mejorar los procesos de enseñanza y evaluación, sino crear una estrategia económica para ahorrar tiempo, esfuerzo y dinero en el gasto para la educación. Sin embargo, tanto el magisterio como el Decreto 1469,

¹¹⁶FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. La promoción automática: ¡aceptemos el reto!. En: Educación y Cultura. Editorial. Bogotá. No. 13 (dic. 1987); p. 2.

consideran que el proceso evaluativo no está determinado únicamente por la calificación, ya que es una estrategia de poder del maestro, de las instituciones educativas sobre el alumno, y de control y verificación de los procesos de enseñanza. También se considera que el interés del Estado es puntualizar su intención de ampliar la cobertura escolar para la educación básica primaria y demostrar estrategias para disminuir los niveles de pobreza. A pesar de sus intenciones aparentemente loables, el Decreto demuestra discontinuidad y ruptura con el sistema educativo, ya que no existen procesos educativos análogos, porque el sistema de evaluación propuesto no es coherente con los planes de estudio, ni métodos de enseñanza, ni con los fines y propósitos del sistema educativo colombiano¹¹⁷.

El proceso de reflexión, análisis y diseño del Decreto 1469 realizado por un equipo interinstitucional, nuevamente como en la reforma curricular, demuestra el desconocimiento que el Estado tiene del saber del maestro y de las instituciones que lo representan, relegándolo a él y a sus instituciones magisteriales a participar a través de una simple consulta, que no comprometen el carácter institucional, y desplazando los procesos de formación docente por cursillos de capacitación e información carentes de intención formativa y pedagógica.

Sin embargo, las implicaciones del Decreto de Promoción Automática tiene fines precisos y contundentes para la enseñanza, para los maestros y para el sistema educativo:

Por todo lo que la Promoción Automática implica, desde el punto de vista de revolucionar las formas de enseñanza y apropiación del conocimiento en la escuela, de eliminar el autoritarismo en la vida escolar y en las relaciones de enseñanza de reencuentro del saber, la enseñanza y el conocimiento en la escuela, de eliminación de la nota y “el pasar el año” como factor orientador de la labor educativa de maestros y alumnos, por todo ello, el magisterio debe asumir el reto de llevar la Promoción

¹¹⁷ Ibid., p. 3.

Automática, más allá de los reales propósitos que animan el Ministerio de Educación Nacional¹¹⁸

El Decreto 1469 sobre la Promoción Automática pareciera que ocultara más de un sentido, pues por una lado aparece la intención del Estado de racionalizar el gasto en educación, promoviendo procesos educativos rápidos, seguros y amparados por la ley; y por otro, parece que la intención del Decreto es mejorar los procesos de enseñanza, de evaluación y de formación de los maestros y de los estudiantes.

2.2.7 Emergencia de la noción de maestro. Los debates, críticas, contrarréplicas que se presentan en la Revista Educación y Cultura en el primer periodo denominado **EMERGENCIA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO CENTRADO EN EL MAESTRO COMO SUJETO DE SABER Y HOMBRE PÚBLICO**, que comprende desde la número 1 hasta la 14, muestra el carácter de tribuna (porque denuncia públicamente una posición, un discurso) propio de la Revista, que presenta a sus lectores diferentes puntos de vista y posiciones en torno a la problemática educativa.

Los principales debates educativos que se inician en este período apuntan a cohesionarse y fortalecerse en la segunda etapa denominada: **LA CONSOLIDACIÓN DE LOS DISCURSOS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO**, que comprende desde el número 15 de la Revista hasta el 42. En este primer período los discursos emergen por las reflexiones y los trabajos de investigación educativa y pedagógica realizados por maestros, investigadores de la educación, por grupos ya consolidados de profesores universitarios y ONGs, que encuentran en el Movimiento Pedagógico un medio de expresión y un escenario propicio para emprender las reformas que la educación colombiana necesita. FECODE logra con **la Revista una hegemonía ética sobre el Estado y se convierte en el centro de la política nacional.**

¹¹⁸ Ibid., p. 3.

Los debates de este primer período giran básicamente sobre la reforma curricular, y propenden por buscar alternativas para que la educación no continúe en el poder y en el saber del Estado, sino que se constituya en saber y poder que compete a los maestros, porque son los sujetos designados de la enseñanza y de la pedagogía con capacidad para pensar el proceso educativo que se les ha confiado. Los debates iniciados en esta etapa preparan al maestro para formar y consolidar un pensamiento académico capaz de construir propuestas educativas significativas no sólo para ellos, también para los alumnos y las instituciones educativas, rubricadas más tarde en la Ley General de Educación de 1994.

2.3. SABERES QUE EMERGEN EN EL PRIMER PERÍODO: DISCURSO PEDAGÓGICO CENTRADO EN EL MAESTRO COMO SUJETO DE SABER Y HOMBRE PÚBLICO.

Oposiciones, luchas y debates del Movimiento Pedagógico contra el Estado configuran este primer ritmo de la Revista que hemos denominado **Emergencia del discurso pedagógico centrado en el maestro como sujeto de saber y hombre público**. En los números del 1 al 14, los artículos presentan oposiciones entre el maestro alienado por el método y reducido a ser un simple administrador de un currículo que ha sido pensado y diseñado por “expertos” (el psicólogo, el sociólogo, el administrador, el orientador, los planeadores), y el maestro trabajador de la cultura, intelectual de la pedagogía y apropiado de un saber específico, de un saber que enseña y le permite tejer redes conceptuales; en otras palabras, se plantea la oposición del maestro desposeído de su saber propio: la pedagogía, y el maestro apropiado de una ciencia específica y de un discurso pedagógico que le confiere identidad.

2.3.1 La educación pública: recobra el saber del maestro. La Revista plantea la educación pública y de calidad, entendida como un proceso cultural al servicio

de todos y financiada por el Estado, que sea la columna vertebral del progreso del país, que sólo puede lograrse a través de la formación de un maestro trabajador de la cultura, intelectual, con capacidad de comunicarse con su comunidad, con su saber y con la pedagogía.

“El eje de la defensa de la calidad de la educación pública debe ser el rescate del oficio del educador y su identidad de intelectual. Precisamente el Movimiento Pedagógico es **Pedagógico** por cuanto expresa la voluntad de reconocer la especificidad de la Pedagogía como formación y como profesión, como experiencia y como vocación”¹¹⁹

La educación, pública como se afirma, es el centro de este primer período de la publicación, en oposición con las reformas curriculares propuestas por el Estado, que promulgan por la cobertura de la educación en edad escolar y la racionalización del gasto público, pero descuidan aspectos fundamentales para la calidad de la educación, como la formación de los maestros y la defensa de su estatuto profesional. El maestro pretende ser reconocido, (por el Movimiento Pedagógico), por un saber que caracteriza la reflexión y la práctica educativa; por esto la existencia de los diferentes grupos de investigadores, de maestros agremiados con experiencias particulares en las escuelas rurales y urbanas, las expediciones pedagógicas y las experiencias de educación popular, pues, la sociedad tiene la necesidad de un maestro activo en el saber, en la enseñanza de la ciencia y en lo público.

2.3.2 De la Tecnología Educativa y las Ciencias de la Educación a la enseñanza. De otra parte, se problematiza la emergencia de los nuevos saberes que trae consigo la tecnología educativa y las Ciencias de la Educación de inspiración norteamericana, tales como la psicología y la sociología de la educación, y la administración educativa, entre otros, que desplazan la educación

¹¹⁹ MOCKUS, Antanas. Movimiento pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 2 (sep. 1984); p. 32.

tradicional y bloquean la llegada de otros saberes como la pedagogía y la enseñanza de las ciencias.

La psicología del aprendizaje y la psicología educativa sustituyen la enseñanza por el aprendizaje y centran estos procesos en el alumno; por su parte, la sociología de la educación, asume la relación de la institución (escuela) con la exterioridad (sociedad), y la administración educativa, que desde otra perspectiva, se apodera de la escuela y la iguala a la empresa, concibe la educación no como un bien cultural, sino como un servicio; al alumno, como un usuario y al maestro, como un operario.

Estos saberes que han desplazado la educación tradicional y bloquearon el saber pedagógico y de otras ciencias cognitivas, le impusieron a la enseñanza y al aprendizaje una existencia instrumental¹²⁰, lo que conduce a que el maestro ocupe el lugar de pasividad intelectual y metodológica, pues debe ser un ejecutor de las ciencias que “peritos”, externos a la escuela, diseñan, lo cual le niega la posibilidad de ser un interlocutor con los especialistas que ofician los discursos científicos y con los funcionarios que representan el Estado, quien en última instancia es el encargado de indicar qué es lo que se debe enseñar y cómo, a través de las políticas educativas¹²¹, condición que aparece en la década de los 70, con la adopción del currículo técnico y la tecnología educativa, y aunque fuese idealmente, el maestro era reconocido socialmente por su saber y era el encargado de definir qué enseñar y cómo hacerlo¹²², de ahí, que el Movimiento Pedagógico quiera rescatar la posición del maestro en la sociedad.

¹²⁰ ZULUAGA, Olga Lucia et al. Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En: Educación y Cultura. No. 14 (mar. 1988); p. 4

¹²¹ *Ibid.*, p. 5.

¹²² MOCKUS, Antanas et al, La reforma curricular y el magisterio, *Op cit.*, p. 66.

La posición del maestro ante el conocimiento, desde la perspectiva curricular, es mediada por un plan sistemático elaborado por expertos que contiene objetivos, actividades e indicadores de evaluación, por lo que su tarea queda restringida a repetirlo y a desarrollar habilidades, destrezas y conductas, para formar un ciudadano competente en el mundo exterior a la escuela; prácticas tales que comprenden el aprendizaje desde la perspectiva de la psicología¹²³. La pedagogía se dispersa y se desplaza de un ámbito formativo a un ámbito meramente instructivo, o en otras palabras, a un adiestramiento de los sujetos que aprenden. En consecuencia, el maestro pierde su identidad como el que enseña, su imagen es debilitada frente a otros intelectuales y su práctica queda reducida a la aplicación, normatización y supervisión de procedimientos.

De esta manera, el currículo técnico, propio de la tecnología educativa, entra a jugar un papel fundamental en el diseño de los planes de instrucción, pues éstos delimitan la práctica del maestro y la función de la escuela; en palabras de Martínez y Rojas,

[...] el currículo se corresponde con el propósito de la tecnología educativa definido como una forma "sistemática de planificar, implementar y evaluar el proceso total de aprendizaje y de instrucción en términos de objetivos específicos, empleando una combinación de recursos y materiales con el objeto de obtener una instrucción más efectiva."¹²⁴

Este saber se impone como hegemónico hasta la reforma curricular de 1984, en la que los maestros, a través del Movimiento Pedagógico, rechazan enérgicamente la pretensión del Estado por imponer sus políticas económicas en la educación. Discursos en torno al papel político y cultural del maestro, se oponen al intento regulador del Estado y se emprende la tarea de redimensionar la labor del maestro como trabajador de la cultura e intelectual de la pedagogía. Ésta se posiciona como el saber que da identidad a la práctica educativa y al maestro, y amparados

¹²³ MARTÍNEZ BOOM, Movimiento pedagógico: otra escuela otros Maestros, Op. cit., p. 8.

¹²⁴ Ibid., p. 8.

en ella inician debates por la defensa de la educación pública de calidad, por la autonomía escolar y por la libertad de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que el maestro recobre su posición en el aula, en la escuela y en la sociedad.

Para algunos intelectuales de la educación (como Olga Lucía Zuluaga, Alberto Martínez, Alberto Echeverri, Antanas Mockus, Carlos E. Vasco, Jorge Gantiva, entre otros), este período posiciona la enseñanza como el saber del maestro, y al mismo tiempo el Movimiento Pedagógico incide en la enseñanza,

[...] situó *La enseñanza* en el terreno de la *Hegemonía*, en donde no es posible dar solución a los problemas de la escuela, el maestro, el alumno, la práctica pedagógica y las políticas educativas sino por medio de una concepción pedagógica que enfrente decididamente el despojo que sufre el maestro en el terreno del conocimiento, sin dejar de pensar los rasgos de su existencia social.¹²⁵

Con la enseñanza, el maestro lucha por cambiar su posición en la división y producción social de los saberes, de los específicos en la escuela y en la sociedad; es por esto, que la relación con el saber es la que le da, al maestro, la perspectiva de ser hombre público¹²⁶. La pasividad en que queda la pedagogía y el maestro, luego de la tecnología educativa, requiere de una transformación que logre desde el inicio de la preparación de los maestros, la formación de un intelectual de la pedagogía. Lo cual exige una transformación conceptual profunda en las instituciones formadoras de maestros, para que permitan la entrada de otros saberes y ciencias, y el posicionamiento de la pedagogía como saber articulador.

Desde esta perspectiva, es fundamental para alcanzar los ideales que la Revista

¹²⁵ ECHEVERRI S., Jesús Alberto y ZULUAGA, Olga. Las facultades de educación y el movimiento pedagógico. *En*: Educación y Cultura. Bogotá: FECODE: CEID, 1987. Separata de: Memorias del Congreso Pedagógico Nacional. (oct. 1987); p. 58.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 59.

propugnó a través del Movimiento Pedagógico la transformación de las Facultades de Educación,

Esta reelaboración, es imposible si en las Facultades no se logra la constitución de un eje pedagógico sistemático, centralizado y capaz de aglutinar en torno a sí las determinaciones entre Pedagogía y saberes específicos. El eje pedagógico será también el encargado de buscar la articulación entre Ciencias de la Educación, Pedagogía y ciencias como la Biología y la Psicología, cuidando de construir conceptos que permitan llevar a cabo en forma productiva la relación con cada una de estas disciplinas¹²⁷.

Si el maestro es activo frente al saber pedagógico y las ciencias, creará redes con otros saberes e instituciones que le permitirán conceptualizar su experiencia cotidiana en el aula. La modificación de la posición que el maestro ocupe en relación a la producción de saberes y ciencias es una lucha a largo plazo que comprende los tres periodos que se han considerado. Esta modificación altera el ser del maestro en algunos campos: el maestro es poseedor de un saber pedagógico, específico, y social que lo hace un hombre público, en relación con el deseo y la cotidianidad de su práctica¹²⁸.

Desde otras perspectivas, el saber potencia al maestro en tanto lo dota de capacidad crítica para interactuar con el saber, con la escuela y con los alumnos; de esta manera, el maestro tiene la posibilidad de crear sus propios métodos y la tarea del Estado es delimitar estrategias y contenidos generales, pero en última instancia, es el maestro el que habita en su realidad particular y es en ella en la que tiene que intervenir. El Movimiento Pedagógico sitúa al maestro en una doble interacción interior-exterior, con su saber y con la comunidad.

Queda claro que los saberes, ciencias y luchas que hacen parte activa de este primer período son los saberes que entran en oposición a una concepción pasiva del trabajo del maestro e imponen un énfasis cultural que introduce la sociedad en

¹²⁷ Ibid., p. 60.

¹²⁸ Ibid., p. 61.

la escuela, que busca que el maestro sea un líder y formador de su comunidad; un énfasis pedagógico que lo dota de un saber que confiere movilidad a su práctica y a su reflexión, abriéndolo a los otros saberes, disciplinas y ciencias, no como un receptor que luego reproducirá en el aula, sino como un interlocutor crítico y reflexivo con capacidad para proponer; y un énfasis en el dominio de los saberes específicos que enseña. El maestro debe ser un profundo conocedor de la ciencia que enseña y de la pedagogía que practica, que es la que produce la articulación entre ciencia y pedagogía.

Desde la perspectiva formativa que se impone a partir del Movimiento Pedagógico, la Revista adquiere este mismo carácter, en dirección a dotar al maestro y a los implicados en el proceso educativo del saber pedagógico, que permite entrar en relación con otros saberes y tejer como una filigrana de conceptos que den sentido a su acción. Por esta razón la relación con el saber es a su vez una lucha por recuperar el espacio que la tecnología educativa le había quitado,

Por ello el Movimiento Pedagógico es un movimiento de lucha *por* y un movimiento de lucha *contra*. De lucha por el saber, de un saber para saberse: para saberse en la historia y en su historia, como posibilidad de empezar a comprender cómo ha sido atrapado en su propia historia. Para saber lo que enseña, y cómo lo enseña, y para qué enseña. Lucha para saberse en su autonomía, que libere al maestro de las ataduras que lo han convertido en sujeto de controles y dependencias¹²⁹.

Aunque desde algunas perspectivas teóricas y conceptuales se propende por formar un maestro intelectual que domine la pedagogía, en el interior de la Revista se propician debates y se generan oposiciones con respecto a la postura anteriormente plateada. José Fernando Ocampo, quien critica la posición del maestro intelectual y llama intelectualista a los que defienden tales tesis, argumenta, que esta concepción del maestro no responde a las necesidades

¹²⁹ MARTINEZ BOOM, Alberto. El movimiento pedagógico: un movimiento por el saber y la cultura. En: Educación y Cultura. Separata Especial de: Memorias del Congreso Pedagógico Nacional. (ago. 1987). Bogotá. 1987. p. 74.

particulares de la escuela colombiana y mucho menos a un país subdesarrollado como éste¹³⁰, pero se mantiene en la posición común propuesta por el Movimiento Pedagógico de defenderlo como sujeto público y profundamente conocedor de la ciencia que enseña.

En conclusión, en este primer período se posiciona el Movimiento Pedagógico con la consigna de la recuperación social, intelectual y cultural del maestro y con él de la educación pública, época de preparación para grandes transformaciones en el sistema educativo colombiano, en el que se evidencian debates y se fortalecen grupos de intelectuales que van a ser decisivos en nuevos saberes y prácticas que entran, posteriormente, a circular en la escuela y en el saber pedagógico.

¹³⁰ OCAMPO T., José Fernando. Tres obsesiones de la práctica pedagógica en Colombia: del constructivismo y otras tendencias. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 34 (jul. 1994); p. 43.

3. SEGUNDO PERÍODO: LA CONSOLIDACIÓN DE LOS DISCURSOS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

En el marco de este estudio, la denominación de este período obedece a los debates que tuvieron origen con el Movimiento Pedagógico y empiezan a presentar resultados concretos a partir de 1988 con el proyecto de Ley General de Educación, con la reforma constitucional, con la promulgación de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, la entrada de discursos reformistas de la educación y su práctica. Son notorios, por esta época los artículos sobre estrategias de enseñanza de las ciencias, didácticas, teorías constructivistas, que reconfiguran el sentido de la enseñanza y de los sujetos que en ésta participan. Es de anotar que a diferencia del período de la tecnología educativa (en donde las reformas eran propuestas únicamente por grupos de expertos contratados por el Estado), estas reformas provienen, en gran medida, de los grupos de intelectuales, de las experiencias particulares de los maestros y son difundidas por la FECODE y el CEID, a través de la Revista Educación y Cultura, la Expedición Pedagógica y las experiencias de educación popular.

Este período abarca los números de la Revista entre el 15 (publicado en 1988) y el 42 (publicado en 1997). Son evidentes las oposiciones entre intelectuales y emergen otro tipo de luchas, ya no por la reivindicación del maestro en la cultura y el saber, sino por la cualificación y consolidación del saber del maestro en varias perspectivas. En este sentido, la Revista se convierte en órgano formativo, que tiende a cualificar y consolidar el saber del maestro desde diferentes saberes.

3.1 VISIBILIDAD DE LAS CIENCIAS COGNITIVAS

Las perspectivas que en este período son visibles se enmarcan en los planteamientos de intelectuales de la pedagogía, didactas de las ciencias e investigadores de la educación de corte cognitivista; es el caso de FECODE que en sus planteamientos expresa la necesidad de una reforma educativa concertada con todos los actores de la educación, en defensa de la educación pública y la posición del maestro como protagonista de la educación. Así mismo empiezan a tener gran visibilidad las ciencias cognitivas.

Los discursos en este período se dirigen más a los saberes específicos y a los problemas de la práctica educativa que a la defensa de un estatuto intelectual y pedagógico del maestro, logrado en el primer período con el Estatuto Docente. La preocupación de los maestros ya no es por una reforma educativa que les dé autonomía, sino por la búsqueda de estrategias que consoliden los planteamientos de la reforma curricular y del Movimiento Pedagógico en leyes profundas que garanticen un cambio sustancial de la educación en el país y permitan la entrada de nuevos enfoques, corrientes pedagógicas y didácticas, teorías del aprendizaje, escuelas de pensamiento, para cualificar la práctica educativa y por ende, estas transformaciones fortalezcan su imagen social.

Una de las primeras transformaciones que se dan en este período y que impacta de manera decisiva las reformas educativas posteriores, es la apropiación que se hace de la teoría de Jean Piaget, en la que se introduce un nuevo elemento en la enseñanza basado en la resolución de problemas. El asunto ahora, es enseñar a pensar, a construir desde lo que el niño sabe, es decir, partir de los conocimientos previos que él posee para resolver problemas que tomen como punto de referencia su cotidianidad. A diferencia de lo que planteaba la tecnología educativa centrada en la pregunta por los contenidos y por su organización, la pregunta en este período es por lo que sucede en la mente del niño con los aprendizajes, pregunta que imponen las investigaciones sobre la psicología del conocimiento,

influenciada por la teoría de sistemas y el procesamiento de la evaluación.

De esta manera entra el constructivismo a las reflexiones educativas en Colombia. Sus antecedentes más cercanos se encuentran, como ya se anotó en la teoría piagetiana, que desbordan el terreno de la psicología cognitiva y están emparentados con algunas investigaciones neurofisiológicas y con corrientes del pensamiento psicológico. Además, el constructivismo postula que no podemos referirnos a la realidad en sí misma sino a la construcción que a partir de nuestra interacción con el mundo hemos realizado de ella de esta manera el conocimiento se concibe de manera distinta¹³¹, ya no es un contenido externo que el sujeto debe aprender individualmente, sino una construcción colectiva que transforma sus saberes previos en nuevos conocimientos. Es así como se modifica la acción del maestro, la concepción del aula, de la escuela y la relación con la sociedad, lo que hace vislumbrar un nuevo panorama educativo.

Para el constructivismo el papel del maestro no es el de transmitir el conocimiento, sino el de propiciar los instrumentos para que el alumno lo construya a partir de su saber previo¹³². El maestro debe dominar los contenidos y actualizarse permanentemente, por esta razón él debe poseer una cierta actitud crítica y propositiva ante las ciencias y ante las construcciones espontáneas de los alumnos de tal manera que propicie el desarrollo de estrategias que movilicen el pensamiento de los alumnos y los procesos de aprendizaje¹³³.

En esta línea, el maestro asume un nuevo papel en el que es activo en relación con lo que planteaba la tecnología educativa, pues como se propone, es autónomo en la enseñanza ya que la construcción del conocimiento es un

¹³¹ LUCIO A., Ricardo. El enfoque constructivista en la educación. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 34 (jul. 1994); p. 7.

¹³² *Ibid.*, p. 10.

¹³³ *Ibid.*, p. 10.

problema individual que sólo el maestro en un contexto particular puede facilitar, en tanto, él media a través de la didáctica, entre el alumno y el conocimiento.

En primer lugar el enfoque constructivista sostiene que el proceso de construcción del conocimiento es algo que se da permanentemente en los sujetos independientemente de cualquier intervención pedagógica explícita; es la forma natural en como los sujetos actúan cognitivamente¹³⁴

Esta concepción del maestro como mediador entre el conocimiento y el alumno, reconoce la importancia de la interacción social, histórica y cultural del sujeto que aprende con el entorno familiar, escolar, recreativo, relacional, afectivo que lo circunda.

Esta concepción constructivista introduce en el campo educativo nociones propias de la psicología cognitiva, como lo son las facultades superiores de la mente, las tecnologías intelectuales, un nuevo concepto de inteligencia, entre otras. Para este enfoque el desarrollo del ser humano depende de las herramientas culturales por medio de las que expresa sus facultades mentales, las cuales se desarrollan desde el interior hacia el exterior¹³⁵.

En esta línea de la mediación de los instrumentos culturales en el desarrollo de la mente se encuentra la propuesta de Vygotsky, quien explica el desarrollo de la misma mediante la comprensión de instrumentos y signos que actúan como mediadores en la capacidad de producir transformaciones en el funcionamiento mental y de modificar activamente los estímulos externos. Así, pues la escuela es uno de los procesos culturales para que el niño y el joven accedan a la cultura y en ella desarrollen sus facultades mentales, que en relación con la cultura es lo

¹³⁴ Ibid., p. 9.

¹³⁵ Ibid., p.18.

que se denomina inteligencia¹³⁶.

En el terreno de las teorías cognitivas, la psicología cognitiva se relacionó con la cognición social que señala la contextualización del aprendizaje en el medio, realizándose en ésta verdaderos aprendizajes cognitivos. En los años 80 aparece la psicología educativa que precisa tales procesos cognitivos como condiciones o constructos mentales, y nace así la llamada segunda revolución cognitiva, o sea la del constructivismo, que no es una escuela, es un énfasis que caracteriza las investigaciones recientes sobre psicología cognitiva, que tiene además, implicaciones en la psicología educativa y en los planteamientos recientes sobre la didáctica y la enseñanza.

Para la psicología educativa dentro del modelo constructivista, el conocimiento no se adquiere, ni se recibe, ni se copia de la realidad, es una construcción del sujeto, lo cual tiene implicaciones en las aulas como: a) el conocimientos se construye a partir de la acción; b) la construcción, que en otras palabras, quiere decir que cada conocimiento adquirido se integra a lo ya conocido y se reestructura; c) el conocimiento adquirido constituye la herramienta con la cual el sujeto maneja e interpreta al mundo, es lo que el sujeto sabe y sabe hacer¹³⁷.

Otras de las nociones propias del constructivismo es la de aprendizaje significativo, que acentúa la idea del conocimiento como construcción cultural que se efectúa a partir de los conocimientos previos y le permiten al sujeto interpretar y transformar las situaciones. La preocupación de los maestros, en este período, se dirige hacia la cualificación de sus procesos de enseñanza, por esto, estas tendencias proveen de estrategias y herramientas conceptuales y prácticas para su accionar en la escuela, siempre y cuando éstas trasciendan los procesos de desarrollo y lleven a reflexiones en torno al sentido de la psicología cognitiva que

¹³⁶ PEÑA, Luis Bernardo. Las tecnologías de la mente. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 34 (jul. 1994); p. 17.

¹³⁷ LUCIO A., Op. cit., p. 7.

partan de los conflictos sociales, con una mirada ética y política, es decir, se trata de darle otro sentido a la psicología, no sólo el de conocer el desarrollo de los niños, sino que implique el conocimiento de ellos dentro de los procesos pedagógicos, en el conjunto de las relaciones sociales de su cultura¹³⁸.

Por otra parte, una de las crisis fundamentales que pone de manifiesto la Revista, es la falta de comprensión y apropiación de los maestros ante las teorías, enfoques y tendencias que se imponen en la educación, ya que toman decisiones a la ligera, sin reflexionarlas, sin asimilarlas; esta situación sucedió con la tecnología educativa y ahora con el enfoque constructivista.

Consecuentemente con estas tendencias constructivistas, se iniciaron debates y planteamientos sobre la relación de la pedagogía y la enseñanza de las ciencias. “Pensar la enseñanza de las ciencias desde la pedagogía implica, como requisito fundamental la elaboración de unas didácticas particulares que a partir del análisis de los saberes específicos, deriven estrategias para la enseñanza de cada uno de ellos”¹³⁹. Es así, como en este período aparecen nuevos saberes para la enseñanza, reflexiones sobre la relación pedagogía y saberes específicos, y sobre la posición de las didácticas específicas.

Se iniciaron así, reflexiones sobre la enseñanza de las ciencias naturales, como un eje fundamental para lograr en la escuela una formación científica avanzada. Algunas líneas de investigación analizadas en la enseñanza de las ciencias, se dirigen hacia el aprendizaje de conceptos partiendo de los saberes y preconceptos de los alumnos, lo cual produce en ellos desequilibrios conceptuales que les permiten hacer construcciones de nuevos saberes; otras líneas, proponen la

¹³⁸ CRESPO C., Virgilio. El maestro y la psicología. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 18 (jul. 1989); p. 8.

¹³⁹ MARTÍNEZ BOOM, Alberto, NOGUERA R., Carlos y CASTRO, Jorge Orlando. Pedagogía: enseñanza de las ciencias y modelo curricular. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 17 (mar. 1989); p. 23.

enseñanza de las ciencias teniendo en cuenta los grados escolares que permitan hacer aprendizajes según las etapas del desarrollo del pensamiento; una tercera perspectiva se fija más en las diferencias de aprendizaje que en las regularidades, es decir, una enseñanza de las ciencias que respete las singularidades de los estudiantes en cuanto a lo personal, social y cultural; y una última investigación se dirige a la enseñanza de las ciencias desde la resolución de problemas¹⁴⁰.

La enseñanza de las ciencias contribuye a una formación científica que se logra en la medida que se oriente a los estudiantes hacia construcción de conceptos y significados en un aprendizaje significativo, que posibilite la reflexión, la movilización del pensamiento y que le de sentido a la experiencia¹⁴¹. En la enseñanza de las ciencias es necesario que el maestro esté en diálogo con las comunidades de expertos de la ciencia, que parta de los saberes previos de los alumnos, piense la enseñanza como una acción en procesos más que en resultados, desarrolle habilidades del pensamiento, tenga capacidad de solucionar problemas, y utilice correctamente los sistemas de información.

La enseñanza de las ciencias, además de encontrar dificultades en los maestros también las ha encontrado en el ICFES y con las instituciones formadoras de maestros que ofrecen capacitaciones instrumentales, que le niegan al maestro la posibilidad de especializarse en áreas específicas del conocimiento. Para Ocampo, el maestro debe formarse en una ciencia y no abarcar todas las ciencias para constituirse en el maestro “todero”, que enseña desde el inglés hasta las matemáticas¹⁴². Para que se logre una verdadera enseñanza de las ciencias

¹⁴⁰ VASCO URIBE, Carlos Eduardo. Convergencias acerca de la pedagogía de las ciencias naturales. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 19 (dic. 1989); p. 8.

¹⁴¹ CAICEDO L., Humberto. Tendencias en la investigación sobre la enseñanza de las ciencias. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 19 (dic. 1989); p. 15.

¹⁴² OCAMPO T., José Fernando. La enseñanza de las ciencias naturales en la educación primaria y secundaria. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 17 (mar. 1989); p. 8.

naturales se requiere una mayor calidad en la educación científica de los maestros, situación que se convertiría en la palanca para el desarrollo económico del país.

Coherente con esto, Mockus plantea que el maestro debe poseer una actitud científica centrada en la actuación lingüística, en el conocimiento de la cultura, en su interacción con los otros y en la regulación crítica de sus acciones¹⁴³. Esta formación se logra en la escuela favoreciendo formas de comunicación provistas de sentido, en la formación básica del conocimiento y en la interacción con la cultura, la escuela y con las comunidades académicas. Por lo tanto, estas relaciones mencionadas requieren de una formación del maestro para la cultura escolar que facilite procesos de escritura, de discusión crítica y de una acción racionalmente reorientada o reorganizada hacia una actitud científica ante el conocimiento.

3.2 SABERES CULTURALES Y FORMATIVOS.

La preocupación del Estado por la formación científica y académica, por la cobertura educativa y otros problemas de la educación, desplazaron a un segundo lugar los propósitos culturales y formativos de la nación lo que incrementó la violencia y la crisis de valores en todos los ámbitos sociales, culturales, y políticos. Razón que obliga a la escuela a convertir los derechos humanos en tema prioritario del currículo. La temática de los derechos humanos se convierte en un saber existencial que se reconstruye y recontextualiza permanentemente¹⁴⁴. Es tarea de los maestros hacer de los derechos humanos algo más que una asignatura, fortalecer un escenario para pensar y reflexionar en formas de

¹⁴³ MOCKUS, Antanas. Formación básica y actitud científica. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 10 (mar. 1989); p. 14.

¹⁴⁴ DELPIANO, Adriana y MADGENZO, Abraham. La escuela formal, el currículum lo escolar y los derechos humanos. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 16 (oct. 1988); p. 8.

convivencia, democracia, solidaridad y respeto por la vida.

En esta búsqueda de fortalecer en la escuela la formación en valores se hace indispensable desarrollar metodologías educativas que promuevan el pensamiento crítico y reflexivo, y fortalecer la formación en valores como la tolerancia y el respeto por la diferencia.¹⁴⁵

De esta forma para el maestro, la concepción del currículo se transforma de un ámbito instrumental y organizativo a un plano social que atraviesa todos los espacios de la vida escolar, y de la sociedad. Ahora, enseñar un saber en la escuela es abrirse al saber en todas las esferas políticas, sociales, afectivas, culturales, morales que entran en el proceso de la formación del ser humano.

4.3. PARTICIPACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.

En este período denominado la consolidación de los discursos del Movimiento Pedagógico, es relevante la realización de la Asamblea Nacional Constituyente en 1991, encargada de promulgar una nueva Constitución Política que rija la vida institucional de los colombianos. Para ésta, FECODE presentó a la Comisión de Reforma Institucional de la Asamblea Constituyente una serie de propuestas tendientes a privilegiar el derecho a la educación, la libertad de enseñanza, de cátedra y de libertad religiosa, la autonomía universitaria, y sobre todo a que la Constitución concediera al Congreso de la República la facultad de reglamentar las leyes y las políticas educativas en cuanto a la escuela, los maestros y todo el proceso educativo del país ya que era potestad del presidente.

¹⁴⁵ SAENZ OBREGÓN, Javier. El currículo oculto: democracia y formación moral en la escuela. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 16 (oct. 1988); p. 20.

Este proceso constitucional de reforma se vio cristalizado con la promulgación de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, que fue precedido por un proyecto de Ley General de Educación, discutido por el magisterio a través de seminarios y foros, y concertado con el gobierno y con el Congreso de la República. En este momento histórico la Revista se constituyó como escenario y campo para el debate de diversas posiciones frente a una reforma educativa participativa y generada por todos los actores de la educación.

Entre las reformas más significativas contempladas en la Ley se encuentran: la concepción de la educación como un servicio público y social, además, como un proceso de formación integral y permanente que le permite a la persona la realización de su potencialidad en la participación de la vida social; se estructura el proceso educativo formal y no formal en niveles y grados de escolaridad, se ofrece el servicio educativo para toda la población (discapacitados físicos o psíquicos, campesinos, etnias, y otros), con la posibilidad de un proyecto educativo y pedagógico específico y particular para grupo y la elaboración del Proyecto Educativo Institucional¹⁴⁶ (PEI) con tal de hacer un proceso educativo concertado, democrático y participativo.

La presencia del PEI en la Ley se constituye como una herramienta política, porque es la forma como la comunidad educativa a través del gobierno escolar (profesores, directivos, alumnos, padres de familia y comunidad en general) puede ejercer el derecho de la participación democrática y elegir el tipo de educación que desea. Se propone como un proyecto ético porque defiende los derechos constitucionales, y construye la norma no como una obligación sino como una posición de formación y crecimiento del sujeto¹⁴⁷. Se puede decir, que el PEI se

¹⁴⁶ CABALLERO PRIETO, Piedad. Reforma educativa y Ley General de Educación. . En: Educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 33 (abr. 1994); p. 16.

¹⁴⁷ BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. El P.E.I. será lo que hagamos hoy por él. En: Educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 38 (ago. 1995); p. 6.

constituye en un saber construido por la comunidad educativa que define los procesos pedagógicos, educativos, filosóficos que marcan el perfil de ciudadano a formar.

3.13 AUTONOMÍA DE MÉTODO Y DE ESTUDIO.

Otro de los logros del Movimiento Pedagógico hechos realidad en la Ley General es el de la autonomía escolar, que consiste en la libertad que tienen las instituciones educativas de organizar y desarrollar el currículo, el plan de estudios, gestionar proyectos participativos que respondan a las necesidades de la comunidad en cuanto al saber, la cultura, lo social, lo científico, lo artístico, lo ético, lo comunicativo, lo tecnológico y lo recreativo.¹⁴⁸

Así la autonomía escolar, concedió libertad de método para la construcción de currículos autónomos.

La autonomía escolar desplazó la concepción de la educación propia de la tecnología educativa y de la reforma curricular, que delegaba a un grupo de expertos ajenos a la realidad educativa del país a pensar la educación y a realizar la tarea propia del maestro como era la construcción del plan de estudios, seleccionar los contenidos y diseñar formas de aprendizaje propias para sus estudiantes. Ahora es tarea que se le asigna a los maestros.

Esta concepción de la autonomía escolar, la construcción de los proyectos educativos institucionales y los nuevos saberes que con la Ley entran a la escuela exigen una nueva concepción en la formación de maestros. De esta manera, la Ley la piensa como un proceso permanente de profesionalización, actualización,

¹⁴⁸ RODRÍGUEZ R., Rafael. Autonomía escolar. En: Educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 35 (oct. 1994); p. 7.

capacitación y especialización¹⁴⁹, por tanto, las instituciones formadoras deben transformarse y actualizarse para responder a las demandas de maestros idóneos que requiere la nueva sociedad después de la Constitución del 91.

3.5. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.

La formación de maestros aparece en la Ley como una prioridad que exige transformaciones. A partir de este momento se reglamenta la educación preescolar, ya que la tarea de educar a la infancia era delegada a las madres comunitarias, a instituciones privadas y a organizaciones no gubernamentales, quienes ejercían una función asistencialista; ahora con la reglamentación de la educación preescolar se prioriza la preocupación por la etapa infantil, y la educación preescolar pasa a un nivel educativo formal. Esta preocupación del Estado por la educación infantil requiere una nueva formación de los maestros: preparados en el conocimiento del niño y de su desarrollo, del entorno familiar, social, cultural y físico; que asuma el trabajo con los niños desde una perspectiva comunitaria, que ejerza su práctica educativa en un proceso de reflexión permanente y de confrontación con los saberes y con otras prácticas, un maestro que desarrolle procesos de investigación desde el lenguaje, la ciencia, el arte, como campos de aplicaciones, de conceptualizaciones y experimentaciones que fundamenten una formación integral del preescolar.¹⁵⁰

La formación del maestro para el preescolar en los saberes mencionados señala el paso del maestro artesano y repetidor a un investigador docente poseedor de

¹⁴⁹ CABALLERO PRIETO, Op. cit., p. 16.

¹⁵⁰ TAMAYO VALENCIA, Alfonso. El preescolar de un nivel asistencial a uno educativo. En: Educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 28 (nov. 1992); p. 12.

un saber pedagógico y específico capaz de realizar transformaciones en el aula¹⁵¹.

3.6 VISIBILIDAD DE LA ENSEÑANZA Y LA PEDAGOGÍA.

La lucha del Movimiento Pedagógico por alcanzar una reforma educativa desde la autonomía escolar se reflejó en todas las propuestas de la ley General. Como consecuencia de la autonomía, los maestros adelantaron una reforma de la enseñanza, de los planes y programas de estudio a través de proyectos de investigación, de trabajos pedagógicos en equipos, de eventos académicos de debate y reflexión, de intercambio de experiencias que generaron innovaciones pedagógicas y didácticas. Estas líneas de reflexión se manifestaron en diferentes ediciones de Educación y Cultura dedicadas a evidenciar los diferentes debates y posiciones en cuanto a los saberes, y prácticas tendientes a la construcción de procesos pedagógicos y didácticos que den cuenta de una nueva educación.

De esta manera, el proceso de transformación iniciado en la Ley General da lugar a la llegada de diversos saberes para la formación de ciudadanos competentes a las exigencias de un país en proceso de modernización y desarrollo. Para lograr incidir desde la educación en este proceso se plantea el rescate de la educación técnica, como formación en conocimientos teórico-prácticos que le permitan al estudiante comprender la ciencia y la tecnología en su desarrollo más avanzado y puedan apropiarse de él en trabajo aplicados en las diferentes áreas de manera que contribuyan al desarrollo económico que requiere el país. La Ley concibe la educación media técnica no como un área vocacional, sino como una modalidad educativa que prepara al estudiante con una sólida formación académica que lo

¹⁵¹ FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. La educación preescolar. En: Educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 28 (nov. 1992); p. 22.

prepara para el ingreso a la universidad y con una orientación técnica que lo forma para el mercado laboral.¹⁵²

3.7 ETNOEDUCACIÓN.

Otro de los significativos avances de la Constitución Política del 91 es reconocer a Colombia como un país pluricultural y multilingüe ya que subsisten en el territorio nacional más de 81 grupos étnicos que hablan más de 64 lenguas diferentes al español. Esta situación moviliza para que la Ley General posicione líneas con respecto a la etnoeducación, como un proceso de formación de la identidad, de reconocimiento de la existencia de culturas diferentes con posibilidad de acceder al pensamiento propio¹⁵³, de autoafirmación, de manera que una educación así, responda a las necesidades y problemas de las comunidades, garantice la vida en armonía y en equilibrio con la naturaleza. Esto requiere formar personal idóneo en las comunidades indígenas en aspectos relacionados con los principios y prácticas de la etnoeducación, con elementos de etnolingüística, y con la producción de conocimiento que les permita contribuir a la transformación de la educación, de su cultura y a la generación de nuevas prácticas pedagógicas, compatibles con sus intereses, características y necesidades.¹⁵⁴

3.8 APARICIÓN DE NUEVOS SABERES.

La promulgación de la Ley General introduce nuevas áreas de enseñanza en el plan de estudios que genera la llegada de nuevos saberes para la educación, la

¹⁵² MACHADO, Francisco, PELÁEZ, Froilan y RODRÍGUEZ, Juan. La reforma educativa: una educación científica. En: Educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 33 (abr. 1994); p. 31.

¹⁵³ BODNAR C., Yolanda. La constitución y la etnoeducación: ¿una paradoja?. En: Educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 27 (ago. 1999); p. 31.

¹⁵⁴ Ibid., p. 26.

escuela y el maestro, como la educación ambiental, la educación artística, la educación sexual y la educación en valores humanos. Esto es motivo para que la Revista Educación y Cultura en sus diferentes publicaciones muestre diferentes posiciones, debates y reflexiones en torno a estas nuevas áreas de conocimiento para que los maestros analicen, reflexionen y tomen posición al respecto.

3.8.1 Educación ambiental. La posición de la educación ambiental en el plan de estudios se debe a las diferentes reflexiones que se adelantaron en el ámbito nacional e internacional con respecto a políticas en materia de medio ambiente y desarrollo, las cuales fueron perfilándose en una propuesta educativa de educación ambiental, considerada por la Ley General como obligatoria en los planteles públicos y privados de educación formal. La educación ambiental se considera como parte integral de la formación de los individuos y de los colectivos de todo el país, orientada al mejoramiento de la calidad de la educación y, por ende, al mejoramiento de la calidad de vida.¹⁵⁵

3.8.2 La educación artística. La introducción del área de la educación artística en el plan de estudios le concede un estatus relevante con respecto a su posición como educación estética en la Renovación Curricular de 1975. Sin embargo, no hay avances significativos en la reflexión y existen vacíos teóricos profundos que reducen el área a una mera consideración del arte en la educación básica. Entre las dificultades que se plantean en la concepción del área se encuentran: una propuesta teórica desviada hacia la concepción de la artística como estética, término más propio de la filosofía; los programas se redujeron a la educación musical y plástica dejando por fuera otros saberes propios del área; la ausencia de investigaciones en las prácticas artísticas y educativas en los diferentes contextos

¹⁵⁵ TORRES CARRASCO, Maritza. La educación ambiental: contexto internacional y nacional. En: Educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 41 (sep. 1997); p. 29.

y regiones del país¹⁵⁶. Esta situación hace que el área y los profesores no tengan un campo conceptual ni práctico para hacer las transformaciones que ésta exige para su presencia en el plan de estudios. Requiere adelantar trabajos de investigación que posicionen el área y el maestro de la educación artística, para que la enseñanza artística se realice desde la realidad de los distintos encuentros interculturales, que permitan la creación, la participación y la construcción de la sociedad.¹⁵⁷

3.8.3 La educación sexual. La educación sexual en el plan de estudios moviliza una visión reduccionista que equipara la sexualidad a conocimientos biológicos, para trascender a una visión donde lo biológico, no agote la realidad sexual, sino que permita un acercamiento para la comprensión de la sexualidad en su carácter cultural y simbólico¹⁵⁸. Este saber y visión humanista en la escuela la transforma a no sólo pensarse como el templo del conocimiento científico, sino como el lugar para una formación en el campo de los afectos, las actitudes, y los comportamientos que contribuyen a una formación integral.

3.9 LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS.

La preocupación de la Revista por posicionarse como campo de reflexión y de debate en cuanto a la pedagogía, a la didáctica y a los diversos problemas educativos hizo que se dedicara una edición exclusiva al saber específico de las matemáticas, no sólo porque es uno de los ejes fundamentales de la formación sino porque es una enseñanza que por su historia de prácticas pedagógicas

¹⁵⁶ MIÑANA BLASCO, Carlos. La educación artística en la educación básica y media. En: Educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 41 (sep. 1996); p. 34.

¹⁵⁷ Ibid., p.39.

¹⁵⁸ FERNÁNDEZ V., Alejandra. Hacia un nuevo currículo de educación sexual. En: Educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 41 (sep. 1996); p. 20.

inadecuadas genera temor entre los educadores¹⁵⁹. La edición número 40, es el primer número completamente monográfico que muestra variedad de posiciones, experiencias, e investigaciones tendientes a propiciar y alentar innovaciones que transformen los contenidos y los métodos de la enseñanza de este saber; además, a diferencia de otros, el debate de las matemáticas se precia de contar con un movimiento académico y pedagógico en el que participaron diferentes actores como el Ministerio de Educación Nacional, universidades oficiales y privadas, grupos de maestros investigadores y establecimientos educativos, situación que le permitió a los maestros dialogar sobre su saber y entrar en relación con las comunidades académicas.

En cuanto a este debate y a la reflexión sobre la enseñanza de las matemáticas vale la pena resaltar las tendencias de las diferentes escuelas, entre las más significativas para el contexto colombiano se encuentran la escuela anglosajona, por su énfasis interdisciplinar; y la escuela francesa, por constituir las como una disciplina autónoma.

La escuela anglosajona, abandona la tendencia psicologista aislada y centra su atención en la teoría constructivista del conocimiento, que reconoce la especificidad del conocimiento matemático y los saberes previos de los alumnos considerándolos como sujetos implicados en el proceso de aprendizaje. Otro de sus postulados, es considerar los procesos comunicativos y aspectos lingüísticos en estrecha relación con los procesos matemáticos¹⁶⁰, relación que tiene sus bases en la teoría de la representación y en los sistemas simbólicos de la matemática. En este proceso de enseñanza se reconoce la intervención del

¹⁵⁹FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. La enseñanza de las matemáticas. En: Educación y Cultura. Editorial. Santafé de Bogotá. No. 40 (may. 1996); p. 3.

¹⁶⁰ ACEVEDO, Miryam y GARCÍA, Gloria. Panorama de la educación matemática: escuelas y tendencias. En: Educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 40 (may. 1996); p. 12.

profesor como determinante en el proceso de aprendizaje y como sujeto reflexivo que propicia situaciones de aprendizaje¹⁶¹ y construcción del conocimiento además como un conocedor del saber matemático con capacidad de tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de éste.

La escuela francesa desarrolla algunas investigaciones en las cuales su principal interés es establecer un marco teórico propio, que desarrolle conceptos y conocimientos en relación con las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Esta escuela tiene sus fundamentos en el enfoque sistémico, en el cual la didáctica de las matemáticas sólo puede ser comprendida en relación con los actores (maestro, conocimiento matemático, alumno) del proceso educativo.

3.10 DE UNA EVALUACIÓN INSTRUMENTAL A UNA EVALUACIÓN POR PROCESOS.

En este período de consolidación de los discursos del Movimiento Pedagógico materializados en la Ley General de Educación, la Revista Educación y Cultura en el número 39 muestra diferentes posiciones en cuanto a la evaluación, la cual a lo largo de la historia de la educación en Colombia ha pasado de herramienta de verificación del rendimiento escolar, con énfasis en los contenidos, propio de la tecnología educativa a una evaluación por procesos que tiende al mejoramiento de la calidad de la educación a través de procesos permanentes de reflexión sobre el quehacer pedagógico.¹⁶²

¹⁶¹ Ibid., p. 13.

¹⁶²FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Una mirada evaluativa a la evaluación. En: Educación y Cultura. Editorial. Santafé de Bogotá. No. 39 (mar. 1996); p. 3.

3.11 LA FORMACIÓN DE MAESTROS: CONOCIMIENTO, CIENCIA Y HUMANIZACIÓN.

En este proceso de cambios, gestados con la Constitución Política del 91 y con la Ley General de Educación, el panorama nacional y el sistema educativo enfrentan nuevos desafíos, a los que sólo se les puede encontrar propuestas de solución en un trabajo mancomunado de los actores del proceso educativo. Uno de los retos contundentes que plantean estos cambios, se refiere a la formación de maestros. Al respecto, muy sabiamente dijo don Agustín Nieto Caballero en los años 30 “Formar al maestro es formar la nación”, tesis que recuerda la Revista 42 en su editorial. Esta publicación ofrece un análisis de las dificultades y perspectivas de la formación docente desde diferentes posiciones de profesores y Facultades de Educación que permiten comprender el papel de la formación docente en el desarrollo del país.¹⁶³

En esta perspectiva, Mario Díaz hace un análisis de las dificultades de la formación docente en el país y muestra cómo es una de las mayores preocupaciones del Estado, de los maestros y del Movimiento Pedagógico. Señala que a pesar de que los maestros han alcanzado transformaciones en las prácticas educativas, y en la posición del estatuto docente que signó la profesionalización del maestro, es progresiva la pérdida del estatus social y académico de la profesión¹⁶⁴. Además, se suman a esta situación los conflictos financieros y administrativos entre el Estado y los maestros por la mala remuneración salarial que ha deteriorado los procesos de mejoramiento de la calidad educativa, la disposición y actitud de los mismos en los procesos de formación.

¹⁶³FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. La renovación de la formación docente: un eslabón clave de la reforma educativa. En: Educación y Cultura. Editorial. Santafé de Bogotá. No. 42 (nov. 1996); p. 3.

¹⁶⁴ DIAZ VILLA, Mario. La formación de docentes en Colombia: problemas y perspectivas. En: Educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 42 (nov. 1996); p. 16.

En este panorama de crisis y vicisitudes para el sector educativo, es alentadora la Carta Constitucional del 91 porque plantea al país la necesidad de un nuevo ordenamiento sociocultural y político para mejorar la calidad de la educación a través de una nueva formación de maestros en donde primen los procesos de relación entre la pedagogía y la investigación, o entre la investigación educativa y los problemas sociales y culturales contemporáneos¹⁶⁵. Es decir, el maestro ya no es sólo el transmisor de una herencia de valores y conocimientos, ahora, el educador que exige el nuevo país debe construir la sociedad colombiana del futuro formando ciudadanos que fomenten el conocimiento, la ciencia, la investigación sobre las bases de la convivencia, la democracia, el respeto y la humanización de las relaciones.

3.12 ALCANCES DEL SEGUNDO PERÍODO: CONSOLIDACIÓN DE LOS DISCURSOS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO.

En este período de consolidación de los discursos del Movimiento Pedagógico materializados en la Ley General de Educación 115 de 1994, se constata la aparición de nuevos saberes en las prácticas pedagógicas de los maestros que van tejiendo con el saber pedagógico, saber fundante de la formación de maestros, una filigrana de relaciones que van configurando un nuevo sujeto de las prácticas pedagógicas. Los debates y las luchas del Movimiento Pedagógico que se han visibilizado en la Ley le han dado al maestro el poder de comunicarse con las comunidades científicas, las escuelas de pensamiento, otros maestros que hacen experiencias pedagógicas, y transformar su práctica, ya no desde el empirismo o desde los manuales, sino desde la construcción y reflexión de la pedagogía y de las didácticas propias de los saberes específicos. Es significativo ahora, el desplazamiento de los sujetos, las prácticas, las instituciones y los saberes de la enseñanza de las ciencias hacia la educación.

¹⁶⁵ Ibid., p. 20.

En esta tarea la Revista se ha constituido como campo de debate de los conceptos y luchas que emergieron de reflexión, confrontación y formación, por eso Alberto Echeverri¹⁶⁶ describe su importancia para el Movimiento Pedagógico y para la educación en Colombia

Una estrategia importante y decisiva que nació en el campo intelectual de la educación fue el intentar pensar, establecer y mantener el ideal clásico de todo proyecto disciplinario, racional e ilustrado, que siempre había pensado la escuela como el lugar ideal de educación y cultura, (...) esta estrategia se produjo en el sector de los maestros vinculados a FECODE al crear la Revista Educación y Cultura¹⁶⁷.

La Revistas se ha constituido como escenario de formación de los maestros y campo de transformación de los procesos educativos que han pasado desde una planeación y organización pensada por “expertos” elegidos por el Estado, a un proceso de transformación de la educación liderado y construido por los maestros para los maestros. En este proceso los maestros lucharon por su identidad profesional y por el saber pedagógico pero también por llegar a dominar una ciencia.

En el primer período se consolidó la lucha del saber pedagógico que cambiaría la posición del maestro en cuanto a lo social, a los saberes; se intenta posicionarlo como intelectual de la educación. En este segundo período de debate y de lucha se rescata el saber específico del maestro y la autonomía escolar, se abren espacios para pensar, ya no sólo en los contenidos para transmitir, sino en cómo

¹⁶⁶ Jesús Alberto Echeverri Sánchez, Profesor e investigador de la Universidad de Antioquia. Miembro Fundador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Director de la Revista Educación y Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, revista que recibió de COLCIENCIAS la distinción de una de las mejores revistas del país. Director e investigador del proyecto de reestructuración de Escuelas Normales en el departamento de Antioquia. Autor de diversas publicaciones nacionales e internacionales. Impulsor del Movimiento Pedagógico. Candidato a Doctor en Educación: Tesis de Grado: El Campo Conceptual de la Pedagogía. Tesis de grado dirigida por el Dr Carlos Eduardo Vasco .

¹⁶⁷ ECHEVERRI S., Jesús Alberto y QUICENO CASTRILLÓN, Humberto. Corrientes pedagógicas y acontecimientos educativos en el siglo XX en Colombia. En: Educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 50 (ago. 1999); p. 71.

piensa y cómo aprende el estudiante; se utiliza la evaluación no para medir y verificar resultados sino para analizar, reflexionar y consolidar procesos.

En este período mencionado, la Ley General marcó la hegemonía de construir el concepto de la educación colombiana con matices importantes, como la autonomía que alcanzó el maestro con el uso del método de enseñanza; la sociedad en su conjunto logró tener plena presencia en el campo de la educación, además, de importantes alusiones al saber pedagógico y a algunos tópicos postmodernos como la educación permanente y continuada.

Se pueden constatar, a través de la Revista, las profundas transformaciones que se dan en la educación y en el maestro en el primero y segundo período, pero que se debilitan en el tercero porque la hegemonía que habían conquistado los maestros a través del Movimiento Pedagógico y del estatuto docente se debilitó por las políticas neoliberales y de globalización, que despojaron al maestro de su saber e invisibilizaron su hacer y su saber.

4. TERCER PERIODO: DOMINACIÓN DE LA EVALUACIÓN: EL ESTADO INVISIBILIZA AL MAESTRO

Este período que inicia con la Revista número 43 y continúa en las publicaciones siguientes hasta la 64, se caracteriza por el énfasis evaluativo que adquiere la educación a partir del Decreto 2343 de 1996, sobre los indicadores de logro, que marcan una ruta en la educación. Nuevamente el Estado hace un exagerado énfasis en la medición, homogeneización y estandarización de la práctica educativa, como consecuencia de las políticas internacionales de corte neoliberal. En este período, se invisibilizan los logros alcanzados por los maestros con el Estatuto Docente de 1979, el Movimiento Pedagógico y la Ley General de Educación de 1994 y se visibiliza la dominación del Estado sobre la Educación. En este período también la Revista Educación y Cultura muestra cómo emergen otros saberes, disciplinas y áreas que empiezan a circular en la educación después de la reglamentación de la Ley General de Educación.

4.1 LOS LINEAMIENTOS GENERALES DEL CURRÍCULO Y LOS INDICADORES DE LOGROS.

El proceso de reglamentación de la Ley General de Educación transforma el saber del maestro, las prácticas pedagógicas y las instituciones educativas. “La expedición del Decreto 2343 sobre los lineamientos generales de currículo y los indicadores de logros toca aspectos esenciales de la enseñanza, es decir, se ocupa de la columna vertebral de la acción pedagógica y educativa de la escuela y

los maestros”¹⁶⁸. Como se ha afirmado, el Decreto 2343 del 5 de junio de 1996, pretende realizar un serie de transformaciones en las prácticas y saberes de los maestros y de las instituciones educativas; el decreto aspira a constituirse en un instrumento de orientación para que las instituciones educativas y los maestros ejerciten la autonomía escolar según sus contextos y situaciones particulares descritas en el PEI.

La Revista Educación y Cultura número 43 “Indicadores de Logros: puntos de vista para el debate”, se constituye en tribuna para los asesores del Ministerio de Educación que sustentan sus tesis expresadas en el decreto, y para maestros e investigadores es espacio para manifestar sus reflexiones, críticas y límites de la propuesta; y a la vez se constituye en espacio de formación para los maestros que a través de los artículos de la Revista encuentran pluralidad de expresiones para reflexionar, analizar y tomar posición frente a las disposiciones del decreto.

Para José Fernando Ocampo T, el Decreto 2343 tiene un problema de forma y de fondo en su construcción. En cuanto a la forma, define su lenguaje como circunloquial, abstruso y farragoso; es la negación absoluta de la claridad pedagógica¹⁶⁹, lo que revela que fue diseñado por sujetos del Estado ajenos al saber del maestro y a la autonomía escolar. En cuanto al fundamento del decreto, lo ve como un retroceso con relación a los logros alcanzados en los debates del Movimiento Pedagógico y materializados en la Ley General, como la libertad de estudios y de cátedra. El decreto revela como eje transversal una tendencia constructivista, proveniente de algunos funcionarios e intelectuales, que pretenden determinar e institucionalizar el constructivismo, como el saber y la

¹⁶⁸FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Los indicadores de logros: una oportunidad para repensar la enseñanza y la evaluación. En: Educación y Cultura. Editorial. Santafé de Bogotá. No. 43 (abr. 1997); p. 3.

¹⁶⁹ OCAMPO T., José Fernando et al. Puntos de vista para un debate. En: Educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 43 (abr. 1997); p. 22.

práctica de los maestros, y de las instituciones educativas. Los indicadores de logros, plantean según José Fernando Ocampo, un carácter completamente abstracto, que reduce la evaluación a juicios de valor por parte de los profesores; son inasibles, ajenos a la enseñanza, alejados de la realidad e imposibles de aplicar a la misma.¹⁷⁰

Con la reglamentación del Decreto 2343 sobre indicadores de logro, la educación en Colombia toma un giro que reconfigura la relación del maestro con los saberes y centra de nuevo su quehacer en la medición y en la aplicación de contenidos fácilmente evaluables, que den cuenta de los procesos de aprendizaje, en principio y que luego se torna en la evaluación de habilidades prácticas de los alumnos para demostrar su competitividad en el desempeño social.

Pérez Abril, aclara que la Resolución del Decreto es firmado por el MEN , pero que es el resultado de una construcción colectiva entre docentes, instituciones y MEN¹⁷¹, ya que algunos maestros e investigadores habían criticado el decreto por no contar con la participación de los maestros, autores de los procesos educativos. Además, argumenta en su artículo la posición del Decreto en cuanto a la concepción de currículo, constructivismo y actividad en el aula ya que transforma la posición del maestro y de la enseñanza. Con el constructivismo cambia la concepción del aprendizaje, éste ya no es la demostración de apropiación de contenidos, sino procesos de pensamiento, lo cual requiere una nueva manera de evaluar y enseñar, y en general de concebir el proceso educativo; es así como los indicadores de logro, materializan la evaluación cualitativa, que da cuenta no del logro de objetivos específicos, sino de los procesos de pensamiento. Estas transformaciones son la muestra del cambio curricular, basado en la noción de currículo por procesos desarrollada por

¹⁷⁰ Ibid., p. 23.

¹⁷¹ PÉREZ ABRIL, Mauricio. ¿Indicadores de logros? una mirada desde los procesos curriculares. En: Educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 43 (abr. 1997); p. 5

Stenhouse, donde se transforma el sentido del aula, entendida ahora, como “un espacio de construcción de significados”, o como una “micro-sociedad en la que se tejen relaciones sociales por donde pasa el odio, el amor, las disputas, el poder, el saber, etc¹⁷².” En esta dirección, el maestro ya no es un ejecutor, sino un investigador de su práctica, lo cual refuerza lo ya planteado en la Ley General de Educación: su autonomía, pues es él quien toma las decisiones sobre las orientaciones de los procesos curriculares en su aula y su escuela.

Los indicadores de logros, a la vez que introducen reformas importantes en la concepción de currículo y en la concepción de actividad en el aula, inauguran una nueva crisis en la educación: los maestros habituados a recibir del Ministerio de Educación, los parámetros de sus actividades en las escuelas, no consiguen apropiarse esta manera de evaluar que sólo propone unos indicadores generales por áreas que deben ser ampliados de acuerdo a las condiciones particulares de las instituciones.

Pérez Abril, además, hace una distinción entre los indicadores de logros curriculares nacionales, que se encuentran en la Resolución 2343, y los indicadores de logros específicos. “Los indicadores de logros curriculares nacionales corresponden a generalidades de orden universal, a competencias, procesos, contenidos y desempeños fundamentales en los campos disciplinares particulares”¹⁷³, mientras que los indicadores de logros específicos, se construyen de acuerdo a las necesidades particulares de cada institución según lo planteado en el PEI. Sustenta la existencia de indicadores de logros nacionales, para que los maestros y las instituciones escolares tengan un referente básico y común regulador del currículo, que permita desde ahí construir y diseñar propuestas curriculares pertinentes en sus contextos. Para este autor el decreto, posiciona al

¹⁷² Ibid., p. 11.

¹⁷³ Ibid., p. 6.

maestro como un pensador, constructor de currículos pertinentes dentro de un currículo básico. Ante esta tesis de Indicadores de logros curriculares nacionales, Guillermo Bustamante Zamudio, la ve como problemática porque la Constitución Nacional reconoce la diversidad cultural y el respeto por las diferencias, y los logros curriculares nacionales pretenden homogeneizar los procesos educativos en aras a lograr la unidad nacional. También, Bustamante reconoce que las transformaciones educativas emergentes desestabilizaron las prácticas de los maestros quienes estaban acostumbrados a una práctica normatizada por el Estado, situación que mejor aprovechada, hubiera posibilitado la creación de espacios de debate académico, pedagógico y educativo¹⁷⁴, y no la institucionalización de prácticas con nuevas estrategias de dominación.

4.6 EL PROBLEMA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.

La Revista Educación y Cultura en el número 45¹⁷⁵ dedica exclusivamente los artículos al problema de la lectura y la escritura en la secundaria. Situación problemática no sólo en Colombia sino también en América Latina, que presenta altos índices de deficiencia en los procesos orales y escriturales, que han propiciado el surgimiento de sistemas de evaluación de la calidad educativa, que indaga especialmente los logros de la enseñanza en lenguaje y matemáticas.

La Revista reúne diversos puntos de vistas en cuanto al problema y a las alternativas de solución. Entre los problemas más destacados se refiere a la clase de español y literatura en la básica primaria, caracterizada por la imposición de normas y nociones memorísticas, y por la utilización de la literatura con fines

¹⁷⁴ BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. ¿Lograrán indicar los indicadores de logros?. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 43 (abr. 1987); p. 40.

¹⁷⁵FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No. 45 (nov. 1997). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1997. 64 p.

edificantes¹⁷⁶, y la clase en la secundaria caracterizada por lectura obligatoria de obras y la realización del trabajo escrito para dar cuenta de lo leído. Causa de este problema es la frágil formación de docentes en el área específica del lenguaje, ya que se refiere más una formación teórica y estructural, que a la formación de procesos lectores y escritos con sentido.

4.7 LA JORNADA ÚNICA: TRANSFORMA AL MAESTRO Y LA ENSEÑANZA.

La Ley General de Educación consagra la jornada única como estrategia sustancial para el mejoramiento de la calidad de la educación, y abre las posibilidades para reglamentar y puntualizar las estrategias para oficializarla en el sistema educativo colombiano. La Revista Número 46 dedica toda la publicación a ofrecer elementos de análisis para el debate, diversos puntos de vista y algunas experiencias internacionales que ilustran el problema y las alternativas de solución. La editorial de la Revista ofrece esta publicación con una intención:

Estamos convencidos de que el debate y la controversia enriquecerán los acuerdos y consensos necesarios para que la jornada única se convierta en una realidad que sacuda profundamente nuestro sistema educativo y permita abordar la verdadera reforma educativa para la cual ha luchado el magisterio colombiano en los últimos 20 años en medio de importantes conquistas y contribuciones al mejoramiento de la calidad y su democratización¹⁷⁷

El mejor beneficio que puede obtenerse de la jornada única es para el maestro, porque le permitirá obtener espacios para pensar y reflexionar su práctica, dialogar con sus pares académicos y entrar en relación con las comunidades académicas. La implementación de la jornada escolar como lo exige la Ley General de

¹⁷⁶FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. La enseñanza de la lengua castellana en la secundaria. En: Educación y Cultura. Editorial. Bogotá. No. 45 (nov. 1987); p. 2.

¹⁷⁷FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. La jornada escolar: un debate a tiempo. En: Educación y Cultura. Editorial. Santafé de Bogotá. No. 46 (mar. 1998); p. 3.

Educación requiere transformaciones políticas y económicas para el Estado; pedagógicas y educativas para los maestros y las instituciones educativas.

4.8 DOMINACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA.

En este último período caracterizado por la dominación de la evaluación, también hay un fuerte tendencia del Estado por debilitar y desaparecer la educación pública por intereses economicistas, y por políticas neoliberales que intentan privatizar la educación y convertirla en un servicio público regido por la leyes de la oferta y la demanda. Nuevamente, los maestros, FECODE , el Movimiento Pedagógico y la sociedad civil, como en el primer período de la Revista desde 1984, vuelven a defender la educación pública como un deber del Estado que debe garantizarla y regularla, y como un proyecto intelectual, académico, científico y cultural construido por la sociedad civil, las comunidades científicas, los maestros y los estudiantes¹⁷⁸.

La Revista número 48¹⁷⁹ propicia el primer debate educativo sobre la educación pública “¿responsabilidad del Estado o Privatización?” convoca como representante del Estado a Armando Montenegro, al Dr. Francisco Cajiao, intelectual de la educación; y a FECODE a través del Centro de Estudios Docentes. El debate que presenta la Revista es rico por la diversidad de puntos de vista, conservando los principios de pluralidad, respeto a la diferencia y el espacio para la controversia, la polémica y la oposición desde sus inicios.

¹⁷⁸FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. La educación pública amenazada. En: Educación y Cultura. Editorial. Santafé de Bogotá. No. 48 (ene. 1999); p. 4.

¹⁷⁹FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No. 48 (ene. 1999). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1999. 63 p.

José Fernando Ocampo en su artículo: “La educación pública: ¿una educación pobre para pobres?”, denuncia las políticas estatales que privatizan la educación a través de contratos financiados con entidades no gubernamentales, el traspaso de la responsabilidad económica de la educación a los municipios para que estos a su vez gestionen proyectos de autofinanciación. Estas políticas responde a las exigencias del Banco Mundial y a las organizaciones internacionales interesadas que requieren que el país pague la deuda externa. Para Ocampo, “las políticas de privatización, autofinanciación, subsidios a la demanda, autogestión gerencial, contratación de maestros, horas extras”¹⁸⁰ deterioran los logros obtenidos con las luchas por el Estatuto Docente y el Movimiento Pedagógico. Las políticas educativas deberían rescatar la posición que han alcanzado los maestros como profesionales de la educación.

La Revista número 49¹⁸¹ continúa el debate por la educación pública como afirma su editorial:

Educación y Cultura ha estado y está al servicio de la educación pública.(...) Para la Revista, haberse adentrado en el terreno de la teoría pedagógica y de su práctica en el aula y en la escuela apuntó, no a la especulación vacía y hueca, sino al fortalecimiento de la educación pública y a una contribución de su calidad¹⁸².

El debate permanente que ha llevado a cabo la Revista, es porque ha concebido la “educación pública” como responsabilidad del Estado comprometida a ofrecerla a todos los ciudadanos sin distinción social, económica e ideológica. En este número la Revista ocupa un rol de denuncia contra las políticas educativas

¹⁸⁰ OCAMPO T., José Fernando. La escuela pública: ¿una educación pobre para pobres?. En: Educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 48 (ene. 1999); p. 24.

¹⁸¹FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No 49 (may. 1999). Santafé de Bogotá: FECODE-CEID, 1999. 63 p.

¹⁸²FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Un plan contra la educación pública nacional. En: Educación y Cultura. Editorial. Santafé de Bogotá. No. 49 (may. 1999); p. 2.

expresadas en el Plan Nacional de Desarrollo y ofrece elementos para analizar los puntos del plan que están en contra de la educación pública y descubre las bases ideológicas que los sustentan.

4.5 EL NÚMERO 50: QUINCE AÑOS EN EL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN.

El número 50¹⁸³ de Educación y Cultura es una publicación especial por el 15 aniversario de construcción y presencia en el campo intelectual de la educación en Colombia. Esta Revista ofrece cuatro ejes temáticos que han atravesado las luchas del Movimiento Pedagógico, a saber, Un balance y perspectivas del Movimiento Pedagógico, un recuento histórico de la educación del siglo XX, un estudio de las orientaciones fundamentales de la pedagogía en el siglo que termina, y análisis del significado y alcance de la Revista en sus quince años de existencia.

Es significativa en esta edición especial la presencia de los maestros e investigadores impulsores del Movimiento Pedagógico como Abel Rodríguez, Jorge Gantiva Silva, Alberto Echeverri, José Fernando Ocampo, Alberto Martínez Boom, Gustavo Téllez y Hernán Suárez, quienes de manera significativa han acompañado los debates, controversias y propuestas de la Revista en sus luchas por el Movimiento Pedagógico y han visibilizado al maestro como sujeto de saber pedagógico y hombre público.

¹⁸³FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No 50 (ago. 1999). Santafé de Bogotá: FECODE: CEID, 1999. 116 p.

4.6 LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.

La evaluación por competencias, que es distinta a la evaluación por objetivos, por logros y por procesos, se centra en la evaluación del saber hacer en contextos, diferentes al aula; pero no sólo eso, un nuevo componente aparece en esta proliferación de tendencias evaluativas: los estándares que permiten certificar la calidad de los aprendizajes y lograr un consenso en lo que se debe saber para ser competitivo en la sociedad. Luego de un horizonte que pareció devolverle la autonomía perdida con la tecnología educativa, se inicia un nuevo camino que regula e invisibiliza la acción del maestro y por ende, su papel en el saber, en la sociedad y en la escuela.

Dentro del análisis aquí propuesto, se trata de evidenciar cómo a través de la Revista Educación y Cultura se sientan las bases del debate en torno a la evaluación, la educación, consecuencia de la adopción de nuevos saberes que entran con el constructivismo y que ahora constituyen la educación colombiana.

4.7.EL MAESTRO NUEVAMENTE A LA SOMBRA Y JUEGA EL ESTADO.

A partir de los años ochentas se abre un panorama reformador, que abrió el espacio para la creación pedagógica en los niveles prácticos y discursivos, aparecen grupos de investigación, movimientos magisteriales que proponen vías para el mejoramiento de las instituciones, la profesión de maestro y la educación en general; “nunca antes había habido semejante interés y entusiasmo por el saber, el estudio y la discusión pedagógica¹⁸⁴”. Es así, como se emprenden tareas que pretendían rescatar del olvido al maestro, especialmente al de la educación oficial; como antes se anotó, fue el compromiso del naciente Movimiento Pedagógico, que buscó, hasta lograrlo, dejar huella en la educación nacional; así

¹⁸⁴ GANTIVA SILVA, Jorge y SÁNCHEZ, William René. Sentido y pertinencia del movimiento pedagógico. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 62 (abr. 2003); p. 54.

el panorama, el Movimiento Pedagógico inaugura una nueva generación en la educación colombiana.

En el último período, las luchas y logros conseguidos por los maestros y por los intelectuales de la educación, pierden relevancia ante las transformaciones sociales, políticas y económicas; la globalización y el neoliberalismo imponen retos que suprimen “la dimensión crítica, el carácter formativo y la relación social de la pedagogía¹⁸⁵”. La pedagogía, la escuela, el maestro y sus prácticas están ahora enfrentados a responder un sistema educativo mercantilista, que busca la eficacia a través de procesos que deben ser evaluados y certificados, para concluir si son aptos o no en la sociedad.

Las políticas educativas de la administración de Andrés Pastrana en 1999, en su afán por responder a las exigencias de los organismos internacionales, pretende implementar la evaluación de los maestros, como estrategia de sanción y de despido para racionalizar el gasto público mediante el recorte de la planta de personal del Estado, ya que la nómina más alta es la del magisterio. La Revista Educación y Cultura Número 52¹⁸⁶ en su sección “debate educativo”, pone en escena los puntos de vista del ministro de Educación Nacional, Dr. Germán Bula Escobar, al profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Guillermo Bustamante; al Dr. Jorge Iván González economista e investigador de la Misión Social del DNP, quienes debaten, junto con el CEID-FECODE, los alcances e implicaciones que para la educación y el magisterio colombiano tiene la evaluación de docentes. Con el debate la Revista pretende que los lectores comprendan la trascendencia del problema y tomen posición frente a una evaluación que para el Estado es diagnóstica de la situación educativa y la

¹⁸⁵ Ibid., p. 55.

¹⁸⁶ FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No. 52 (nov. 1999). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1999. 64 p.

formación docente en el país; para el CEID- FECODE es evaluación-sanción, disfrazada por el Estado como mejoramiento de la calidad de la educación y de la labor docente cuando la intención es disminuir el presupuesto del Estado para educación. Para Bustamante el problema es de una tensión de poder entre FECODE y el Estado, para ambas partes no hay claridad, argumentos, estrategias ni reglas, que muestren causas y consecuencias de una evaluación docente, afirma. Es necesario construir, una posición desde la que se pueda ser interlocutor documentado de la política oficial, algo que esté en el lugar de un fundamento racional de nuestra posición en educación¹⁸⁷. Los maestros ante la evaluación deben considerar una postura académica seria, argumentada, que defienda no intereses laborales y gremiales sino una educación con calidad por la fuerza de los argumentos. La postura del ministro, representante del Estado trata de defender las bondades de la evaluación como componente indispensable para lograr procesos de calidad. El CEID FECODE, ante la evaluación propone considerar además de la prueba de conocimiento, la experiencia como punto fundamental de la formación docente. Nuevamente, hay que rescatar el saber y el hacer del maestro que durante años ha consolidado una formación que no puede ser medida por pruebas evaluativas.

4.8 PLAN DE DESARROLLO: REFORMA AL SISTEMA ESCOLAR

La historia de la educación desde 1974 con el Plan de Mejoramiento de la Educación, más tarde, con la reforma curricular, se ha caracterizado por la presencia del Estado en los asuntos educativos desplazando a los maestros actores de la enseñanza y de la educación. Los maestros congregados en el Movimiento Pedagógico le dan un giro a las políticas estatales desde 1974 y abren nuevas perspectivas para la educación, la enseñanza y los procesos de formación

¹⁸⁷ BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. La evaluación de docentes. En: Educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 52 (nov. 1999); p. 7.

de las nuevas generaciones y se comprometen con la “**defensa de la educación**”, patrimonio de la nación. Con este compromiso histórico con el país, los maestros conquistan la profesionalización de la carrera docente (Estatuto Docente), la Ley General de Educación, la ley de competencias y recursos para la educación(Ley 60) y el Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio.¹⁸⁸

Los alcances tenidos por el Movimiento Pedagógico han logrado posicionar al maestro como sujeto de saber pedagógico y hombre público, y a la escuela como espacio de transformación social y cultural. Además, el Movimiento Pedagógico ha trascendido las fronteras de la formación y se ha constituido en un campo intelectual de la educación, donde convergen espacios de construcción de la cultura, la pedagogía, los saberes específicos y la política. El campo se ha materializado de manera significativa con la Revista Educación y Cultura, escuela de pensamiento, memoria, y escenario de formación de los maestros colombianos.

A pesar de las grandes transformaciones históricas y pedagógicas realizadas por los maestros y de los reconocimientos nacionales e internacionales que ha recibido el Movimiento Pedagógico, el Estado ha desconocido los logros alcanzados por los maestros, y “emprendió un recambio institucional, político, financiero y social de la educación, propiciado en la última década por la imposición de la política neoliberal”.¹⁸⁹

El neoliberalismo, las exigencias de los organismos internacionales para el pago de la deuda externa han obligado al Estado a invisibilizar los logros alcanzados por los maestros y han dado giro a las políticas educativas para que éstas sean

¹⁸⁸ FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Por el porvenir de nuestras escuelas. En: Educación y Cultura. Editorial. Bogotá. No. 54 (sep. 2000); p. 2.

¹⁸⁹ Ibid., p. 2.

estrategias económicas para alcanzar el Plan de Desarrollo requerido y exigido por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

La Revista número 54 ofrece un debate educativo sobre el Decreto Ley 955 del 2000 que plantea la reforma del sistema escolar con el nombre de “Nuevo Colegio”, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) con el nombre de “Nuevo Sistema Escolar”.¹⁹⁰

La adopción del neoliberalismo en la educación a partir de 1990, las políticas económicas que incluían, por supuesto la educación, se tradujo en una serie de reformas como la promoción automática: ante el inmenso porcentaje de repitencia el gasto era mayor cada año, por tanto la promoción automática es una estrategia que reduce la inversión en educación. Estas políticas convierten cada vez más la educación en un servicio y no en un bien cultural para todos, se maneja como una empresa y se evalúan sus índices de productividad.

“Los organismos internacionales de crédito [...] argumentaron la existencia de altos porcentajes de repitencia en toda Latinoamérica, especialmente en Colombia, lo cual elevaba los costos educativos por alumno y limitaba los cupos para nuevos aspirantes al sistema educativo. Para el MEN la solución era sencilla, “suprimir la repitencia”.¹⁹¹

Estos hechos muestran cómo las políticas educativas no son reguladas por los procesos educativos que se van desarrollando al interior de las aulas y de las relaciones de los estudiantes con ellos mismos y con los otros, sino por políticas económicas del Estado para favorecer compromisos internacionales.

¹⁹⁰ ZARAMA, Roberto et al. Nuevo sistema escolar ¿autonomía o autofinanciación?. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 54 (sep. 2000); p. 6.

¹⁹¹ OCAMPO T, José Fernando. La educación pública en Colombia 1950–2000. En: Educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 50 (ago. 1999); p. 44.

Recientemente la Ley 715 de 2001 deroga parcialmente el Estatuto Docente reglamentado con el Decreto 2277 de 1979: la Ley 715 legitima la política de privatización, el discurso de las evaluaciones masivas, las competencias y los estándares, constituyéndose este proceso en la renuncia de los principios demoliberales que la pedagogía había alcanzado internacionalmente; se trata de un proceso regresivo en la educación”¹⁹². Las políticas económicas del Estado creen que la sola aprobación de decretos les otorga el saber y el poder sobre los procesos educativos, desconociendo que la pedagogía, saber articulador de la formación de maestros y eje transversal de las prácticas educativas, es quien legitima y es fuerza fundante del quehacer en la escuela, la enseñanza, el aprendizaje, y la formación. Desconocer la posición de la pedagogía en los campos mencionados de la educación, es mutilar un derecho y deber del Estado con la sociedad, ya que tiene su tarea es la de favorecer una educación para todos con calidad y dejar que los maestros y los que comparten la tarea de la educación sean quienes asuman responsablemente esta labor. Las políticas económicas internacionales intentan de diversas maneras que el Estado transforme las políticas estatales en beneficio de esta calidad.

“Un resultado de este dominio planetario es la destrucción de las autonomías institucionales y de conocimiento, reconocidas en la reforma educativa de los noventas, pero que tempranamente se fueron diluyendo hasta convertirse en un régimen de saber controlado y “a prueba de maestros”. La imposición del sistema de estandarización y de competencias han sellado este proceso regresivo y autónomico”¹⁹³

¹⁹² GANTIVA SILVA, Jorge. La escuela y lo público, sentido histórico de la educación pública. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 64 (sep. 2003); p. 23.

¹⁹³ Ibid., p. 24.

La situación del maestro, la pedagogía y la escuela empeora con el gobierno del presidente Uribe, quien bajo la propuesta de una revolución educativa sólo pretende imponer criterios economicistas y de medición estadística, lo cual borra todo el acumulado pedagógico que se ha construido en los últimos años de producción del Movimiento Pedagógico (ahora juega la dominación del Estado y se invisibiliza de nuevo el maestro y la pedagogía)¹⁹⁴. La lectura es clara, muestra cómo luego de un proceso de ganancia en el sector educativo, en el que el maestro adquirió la autonomía, la libertad de método y de enseñanza, y el alumno por su parte, adquirió voz mediante el gobierno escolar, se ve opacado con políticas nuevamente económicas, homogenizadoras, que reducen el proceso educativo a estándares que limitan la autonomía del maestro y de las escuelas y niegan el principio de libertad que se ganó con la construcción del PEI; con todo esto pareciera que se está reviviendo la tecnología instruccional y se precisara de nuevo un Movimiento Pedagógico.

Es notorio cómo se regresa a la planeación y evaluación por expertos, y el maestro es reducido a aplicar los estándares de calidad diseñados por ellos a la manera que allí lo dispongan con el propósito de generar buenos resultados en pruebas homogéneas, que si no son bien evaluadas amenazan con la estabilidad laboral del maestro. “El plan presenta como los responsables del ineficiente gasto social, de la baja calidad de la educación y del gasto educativo, a los docentes. Se dice que el gasto social se incrementó sin que esto representara mejoría en los indicadores sociales”.¹⁹⁵

De esta manera se debilita la autonomía escolar y se adoptan criterios y metas de calidad de la educación según los parámetros establecidos en los estándares internacionales con el fin de buscar uniformidad en los sistemas educativos. El

¹⁹⁴ COLECTIVO SOCIEDAD COLOMBIANA DE PEDAGOGÍA. La “revolución educativa” uribista: más de lo mismo. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 62 (abr. 2003); p. 23.

¹⁹⁵ Ibid., p. 26.

sistema educativo después de haber logrado la autonomía de los maestros, nuevamente, vuelve como antes del Movimiento Pedagógico, a entregarse al poder de las entidades multinacionales, que pretenden alcanzar procesos de privatización, de control y vigilancia para desplazar el saber y el poder propio de la educación a las lógicas del mercado.¹⁹⁶

En fin, los estándares buscan medir el rendimiento escolar, con el propósito de mejorar la calidad de la educación; es en suma una formación para el futuro, la competitividad, la eficacia en el mundo laboral y productivo. La aparición de los estándares concede mayor importancia a los exámenes de medición. Las áreas que tiene estándares son: lenguaje, matemáticas, sociales y ciencias. La pregunta que queda es ¿qué pasa con las otras áreas como educación en valores, educación física, artística, etc? Las instituciones educativas en el afán por posicionarse bien en los Exámenes de Estado y en las Pruebas Saber, centran su esfuerzo en las áreas que son evaluadas, es decir, las que dan cuenta del rendimiento y la adquisición de competencias de los alumnos.

La aparición de los estándares obedece a los discursos sobre la calidad insertos en la educación, como lo es la calidad de la educación. Este saber se introduce por las políticas, como se ha dicho reiteradas veces. En el sistema escolar se introyecta a través de la planeación que define hacia dónde se quiere ir y cuál es el impacto social. La planeación define estándares de contenidos, conocimientos específicos por lograr; y estándares de conocimientos estratégicos, más ligados a las habilidades intelectuales que la sociedad moderna espera que la educación desarrolle en cada estudiante¹⁹⁷. Las estrategias como la acreditación y los

¹⁹⁶FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. De la autonomía escolar a la imposición de los estándares. En: Educación y Cultura. Editorial. Bogotá. No. 63 (jun. 2003); p. 3.

¹⁹⁷ RESTREPO, Bernardo. Calidad de la educación: enfoques generales e indicadores de calidad por niveles de enseñanza. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 60 (jun. 2002); p. 17.

exámenes de rendimiento escolar dan cuenta de la aplicación de los enfoques de calidad en la educación desde preescolar hasta la educación superior.

4.9 ALCANCES DE LA REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA EN EL TERCER PERIODO.

En síntesis, en este tercer período llamado “Dominación de la Evaluación: el Estado invisibiliza al maestro”, cuyo objetivo es mostrar los saberes- poderes que se posicionan en las prácticas y discursos de las instituciones de saber pedagógico, se percibe que el saber que toma posición es la evaluación. En la Ley General 115, ésta aparece como herramienta de mejoramiento de la calidad de la educación a través de procesos permanentes de reflexión sobre el quehacer pedagógico. Más tarde, la reglamentación de ésta afecta aspectos esenciales de la enseñanza como es caso del Decreto 2343 sobre indicadores de logros que nuevamente reconfiguran la relación del maestro con los saberes y centra de nuevo su quehacer en la medición y en la evaluación de contenidos que den cuenta de los procesos de aprendizaje. De nuevo, se centra la enseñanza en evaluación de habilidades prácticas para que los alumnos demuestren su competitividad en el desempeño social. Sin embargo, los indicadores de logros introducen el concepto de procesos de pensamiento que transforman la concepción de maestro, escuela, y aula, como escenarios de construcción de pensamiento, y al maestro, como un investigador de la práctica que posibilita procesos de aprendizaje.

Otro saber que entra al mejoramiento de la educación es la evaluación por competencias, saber propio de la economía y de la administración que centra su atención en la evaluación del saber hacer en contextos diferentes al aula. La introducción de este saber reconfigura nuevamente la acción del maestro quien debe pensar la práctica pedagógica en la formación de alumnos competentes a las necesidades del mundo contemporáneo, sin tener en cuenta las necesidades

particulares, ni los contextos de los estudiantes. Y para configurar el cuadro de la evaluación se imponen políticas internacionales que tienen como interés la estandarización de las políticas educativas en aras a homogenizar el conocimiento, las competencias y las habilidades de los estudiantes en la sociedad.

En este período se invisibiliza nuevamente al maestro el cual había reconocido su identidad y posición con el Estatuto Docente y el Movimiento Pedagógico. Reiteradamente, el maestro es sustituido por “expertos” que piensan su tarea por él, a cambio del manual propio de la tecnología educativa, su saber ahora son los estándares diseñados ya no por expertos sino por las políticas internacionales de mercado que tienden a homogenizar procesos educativos para la competitividad laboral.

También, los maestros emprenden la defensa de la educación pública, ya que las políticas estatales, no tienen intereses culturales ni educativos; la única preocupación es responder a las exigencias de organismos internacionales para pagar la deuda externa con el dinero que se invertiría en educación.

La Revista en este tercer período, defiende los intereses corporativos del magisterio y sus artículos tienden a realizar reflexiones, ofrecer diferentes puntos de vista para que los maestros tomen posiciones serias, argumentadas y firmes ante las imposiciones del Estado.

5. CONCLUSIONES

El estudio de *Educación y Cultura* permitió analizar los discursos, debates y controversias que durante veinte años de existencia han manifestado nociones de maestro en relación con los saberes-poderes que cruzan la Revista y unas tensiones entre el maestro, el Estado, los intelectuales, el saber pedagógico e instituciones como FECODE, el CEID y las instituciones formadoras de maestros.

Por lo tanto, la Revista se ha constituido en organizador colectivo de los discursos del Movimiento Pedagógico, escuela del pensamiento y de formación de maestros, escenario del Campo Intelectual de la Educación y ámbito de luchas, tensiones y conceptos que alimentan el Campo Conceptual de la Pedagogía. Además, es a través de ella como FECODE logra una hegemonía ética sobre el Estado y se convierte en el centro de la política nacional.

Educación y Cultura como memoria organizadora de los discursos del Movimiento Pedagógico, atraviesa su vida desde la gestación (en el Congreso de Bucaramanga), desarrollo, y procreación en los primeros 10 años, en los cuales promovió la discusión, el debate, la confrontación de ideas, la formación de los maestros hasta los momentos de crisis y decadencia del Movimiento; esto constituye a la Revista en la abanderada para crear espacios de propuestas para la reconstrucción y refundación del Movimiento Pedagógico, en defender los intereses del magisterio y atraer nuevamente a los intelectuales de la educación para que vuelvan a enriquecer las páginas de la publicación. Los veinte años de existencia de la Revista, también dan cuenta del desarrollo del Movimiento Pedagógico.

En el primer período denominado *Emergencia del discurso pedagógico centrado en el maestro*, la Revista muestra en sus artículos la lucha del maestro con el Estado para posicionarse como sujeto de saber pedagógico, intelectual de la educación y trabajador de la cultura. Igualmente, revela la tensión entre el Estado y el Movimiento Pedagógico que da cuenta de la lucha por posicionar el saber pedagógico como saber del maestro, pues éste había sido desplazado por los saberes de la tecnología educativa y las Ciencias de la Educación de origen norteamericano.

Por otro lado, los autores de los artículos de este primer período, buscan rescatar no sólo el saber pedagógico sino también la enseñanza, la libertad de cátedra, de estudio y la autonomía escolar como ejes del Movimiento Pedagógico que se constituirán, más adelante, en los fundamentos de la Ley General de Educación. Los acontecimientos que enmarcan esta época muestran cómo los grupos de investigadores de la educación y pedagogía, FECODE-CEID, Facultades de Educación, Escuelas Normales y la sociedad civil, luchan contra el Estado por la defensa de la educación pública como patrimonio nacional al servicio de todos y financiada por éste, y por la calidad de la educación. En esta lucha es importante, la realización del Foro Nacional por la defensa de la Educación Pública y el Congreso Pedagógico Nacional, los cuales constituyeron el hito, para significación de grandes transformaciones en la práctica y el discurso.

Es relevante en este período la presencia de grupos de profesores universitarios e investigadores de la educación y la pedagogía que construyeron los fundamentos pedagógicos, epistemológicos, políticos, culturales y sociales para consolidar el Movimiento Pedagógico, entre ellos merecen reconocimiento: el grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, coordinado por . Olga Lucía Zuluaga; el grupo de investigación sobre la enseñanza de las ciencias, dirigido por Carlo

Federici; los aportes de los profesores Mario Díaz, Jorge Gantiva y Carlos Eduardo Vasco.

En el segundo período, *La consolidación de los discursos del Movimiento Pedagógico*, la oposición y lucha entre los maestros y los intelectuales contra el Estado ya no es por posicionar al maestro como sujeto de saber pedagógico, sino por la cualificación y consolidación del saber del maestro en otras perspectivas donde empiezan a tener visibilidad las ciencias cognitivas y las teorías constructivistas, con las nociones de aprendizaje significativo, conocimiento como construcción colectiva, teorías de la mente, la relación pedagogía-saberes específicos y didácticas (ciencias, matemáticas, educación ambiental, educación artística y educación sexual). La aparición de estos saberes en las prácticas de los maestros constituyen con el saber pedagógico, los componentes fundamentales para la formación de maestros.

En este período la Revista se constituye como campo de debates, conceptos y luchas que emergen en el primer período y se consolidan y materializan en la Ley General, la cual marcó la hegemonía para la construcción del concepto de la educación colombiana y los fines y horizontes del servicio público de la educación.

En ese segundo período aparecen nuevos sujetos, prácticas e instituciones de la enseñanza de las ciencias que se desplazan a la educación y la pedagogía y encuentran en ella un campo de investigación y de conocimiento. También, la Revista permite situar al maestro en relación con las comunidades científicas, escuelas de pensamiento, otros maestros que construyen experiencias pedagógicas y transforman su práctica desde la reflexión pedagógica, y desde las didácticas propias de los saberes específicos.

En el tercer período los logros alcanzados por los maestros en el Movimiento Pedagógico (y que la Revista ha visibilizado como la conquista de la

profesionalización de la carrera docente -Estatuto Docente-), la hegemonía de la Ley General de Educación como la creación del CEID nacional y del regional y la creación de la Revista Educación y Cultura, ha marcado un hito en la historia de la educación del país. Por otra parte, el Estado inicia una redirección institucional, política, financiera y social de la educación propiciando al final de la década de los 90 la imposición de las políticas neoliberales, desplazando los saberes, al maestro, las instituciones, las prácticas que el Movimiento Pedagógico había logrado para los maestros y los intelectuales de la educación, las instituciones educativas y las formadoras de maestros, entre otras.

Es decir, se invisibilizan los logros alcanzados por los maestros y se visibiliza la dominación del Estado sobre la educación. Los logros alcanzados en periodos anteriores como la autonomía escolar, la libertad de método y de enseñanza y el saber pedagógico se redireccionan porque ahora el Estado regula e invisibiliza la acción del maestro y por ende su papel en el saber, la sociedad y la escuela.

Nuevamente en el tercer período de la Revista vuelve la defensa de la educación pública amenazada por las políticas neoliberales que pretenden racionalizar la educación. Se oculta de nuevo la identidad del maestro y su estatus profesional. Ahora, el maestro es sustituido por expertos que piensan su tarea por él, a cambio del manual propio de la tecnología educativa, su saber es diseñado, por las políticas internacionales que tienden a homogenizar los procesos educativos para la competitividad laboral.

Se posiciona la evaluación como estrategia de dominación del Estado para imponer las políticas neoliberales que reconfiguran la relación del maestro con los saberes y centran, de nuevo, su quehacer en la medición y en la evaluación de contenidos que den cuenta de los procesos de aprendizaje. La Revista en este periodo asume también la defensa de los intereses corporativos del magisterio.

La Revista en este tercer período a partir del número 50 cambia su presentación editorial, FECODE fortalece el grupo editorial, y mejora la presentación estética de la Revista, aunque para los coleccionistas perjudica la presentación por ser de mayor tamaño.

La Revista en este período recibe una mención especial de la UNESCO como la mejor Revista Educativa de América Latina. Además, es significativa porque se constituye en un texto de consulta, y de formación para los maestros y los intelectuales de la educación y la pedagogía.

BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO, Miryam y GARCÍA, Gloria. Panorama de la educación matemática: escuelas y tendencias. En: Educación y Cultura. No. 40 (may. 1996); p. 11-15

ACUÑA PINEDA, Armando y VELÁSQUEZ ARJONA, Alberto. La revista educación y cultura como expresión del movimiento pedagógico. Medellín, 1998, 73 p. Trabajo de grado (Magíster en Docencia y Educación). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Departamento de Educación Avanzada.

BODNAR C., Yolanda. La constitución y la etnoeducación: ¿una paradoja?. En: Educación y Cultura. No. 27 (ago. 1999); p. 20-23

BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. La evaluación de docentes. En: Educación y Cultura. No. 52 (nov. 1999); p. 4-21

_____. ¿Lograrán indicar los indicadores de logros?. En: Educación y Cultura. No. 43 (abr. 1987); p. 38-40

_____. El P.E.I. será lo que hagamos hoy por él. En: Educación y Cultura. No. 38 (ago. 1995); p. 5-10

CABALLERO PRIETO, Piedad. Proyecto educativo institucional: una oportunidad para ser autónomos. En: Educación y Cultura. No. 35 (oct. 1994); p. 10-15

_____. Reforma educativa y Ley General de Educación. En: Educación y Cultura. No. 33 (abr. 1994); p. 12-18.

CAICEDO L., Humberto. Tendencias en la investigación sobre la enseñanza de las ciencias. En: Educación y Cultura. No. 19 (dic. 1989); p. 11-15

CALONGE, Patricia y QUICENO, Humberto. El congreso pedagógico: evento y espacio. En: Educación y Cultura. No. 11 (abr. 1987); p. 17-27

_____. Dos alternativas históricas para los congresos pedagógicos nacionales en Colombia. En: Educación y Cultura. No. 10 (dic. 1986); p. 36-42

COLECTIVO SOCIEDAD COLOMBIANA DE PEDAGOGÍA. La “revolución educativa” uribista: más de lo mismo. En: Educación y Cultura. No. 62 (abr. 2003); p. 22-26

COMISIÓN PEDAGÓGICA DE CALDAS. La expedición pedagógica de Caldas. En: Educación y Cultura. No. 1 (jul. 1984); p. 23-31

COMISIÓN PEDAGÓGICA DE LA A.D.E. Los centros de documentación pedagógica. En: Educación y Cultura. No. 1 (jul. 1984); p. 32-35

COY A., María Elizabeth. P.E.I.: proyecto de transformación educativa. En: Educación y Cultura. No. 38 (ago. 1995); p. 13-18

CRESPO C., Virgilio. El maestro y la psicología. En: Educación y Cultura. No. 18 (jul. 1989); p. 5-10

DELPIANO, Adriana y MADGENZO, Abraham. La escuela formal, el currículum lo escolar y los derechos humanos. En: Educación y Cultura. No. 16 (oct. 1988); p. 5-8

DÍAZ VILLA, Mario. La formación de docentes en Colombia: problemas y perspectivas. En: Educación y Cultura. No. 42 (nov. 1996); p. 16-26

_____. La reforma curricular: contradicciones de una pedagogía retórica. En: Educación y Cultura. No. 4 (jun. 1985); p. 22-23

ECHEVERRI S., Jesús Alberto y QUICENO CASTRILLÓN, Humberto. Corrientes pedagógicas y acontecimientos educativos en el siglo XX en Colombia. En: Educación y Cultura. No. 50 (ago. 1999); p. 59-71

ECHEVERRI S., Jesús Alberto y ZULUAGA, Olga. Las facultades de educación y el movimiento pedagógico. En: Educación y Cultura. Bogotá: FECODE: CEID, 1987. Separata de: Memorias del Congreso Pedagógico Nacional. (oct. 1987); p. 57 -66

EQUIPO INTERINSTITUCIONAL M.E.N. – U.P.N. – DIE C.E.P. Hacia la transformación de la institución escolar. En: Educación y Cultura. No. 13 (dic. 1987); p. 29-32

ESCOBAR B., Gustavo y SUÁREZ, Hernán. ¡Lo hicimos realidad!. En: Educación y Cultura. No. 13 (dic. 1987); p. 5-10

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. Convocatoria. En: Educación y Cultura. No. 11 (abr. 1987); p. 6-7

_____. La educación preescolar. En: Educación y Cultura. No. 28 (nov. 1992); p. 22-24

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. Por un movimiento pedagógico, democrático y popular: conclusiones del XII congreso de FECODE. En: Educación y Cultura. No. 1 (jul. 1984); p. 43-44

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. El congreso pedagógico nacional. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 11 (abr. 1987); p. 2-3

_____. De la autonomía escolar a la imposición de los estándares. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 63 (jun. 2003); p. 2-3

_____. La educación pública amenazada. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 48 (ene. 1999); p. 3-4

_____. Educación y Cultura. No. 1 (jul. 1984). Bogotá : FECODE : CEID, 1984. 61 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 2 (sep. 1984). Bogotá : FECODE : CEID, 1984. 76 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. Separata Especial (dic. 1984). Bogotá : FECODE : CEID, 1984. 82 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 3 (mar. 1985). Bogotá : FECODE : CEID, 1985. 78 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 4 (jun. 1985). Bogotá : FECODE : CEID, 1985. 88 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No. 5 (sep. 1985). Bogotá : FECODE : CEID, 1985. 68 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 6 (dic. 1985). Bogotá : FECODE : CEID, 1985. 67 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 7 (abr. 1986). Bogotá : FECODE : CEID, 1986. 72 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 8 (jun. 1986). Bogotá : FECODE : CEID, 1986. 67 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 9 (sep. 1986). Bogotá : FECODE : CEID, 1986. 72 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 10 (dic. 1986). Bogotá : FECODE : CEID, 1986. 72 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 11 (abr. 1987). Bogotá : FECODE : CEID, 1987. 72 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 12 (jun. 1987). Bogotá : FECODE : CEID, 1987. 87 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. Separata Especial de: Memorias del Congreso Pedagógico Nacional. (ago. 1987). Bogotá : FECODE : CEID, 1987. 181 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No. 13 (dic. 1987). Bogotá : FECODE : CEID, 1987. 71 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 14 (mar. 1988). Bogotá : FECODE : CEID, 1988. 78 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 15 (jul. 1988). Bogotá : FECODE : CEID, 1988. 78 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 16 (oct. 1988). Bogotá : FECODE : CEID, 1988. 77 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 17 (mar. 1989). Bogotá : FECODE : CEID, 1989. 80 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 18 (jul. 1989). Bogotá : FECODE : CEID, 1989. 68 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 19 (dic. 1989). Bogotá : FECODE : CEID, 1989. 68 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 20 (jul. 1990). Bogotá : FECODE : CEID, 1990. 71 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 21 (dic. 1990). Bogotá : FECODE : CEID, 1990. 96 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No. 22 (abr. 1991). Bogotá : FECODE : CEID, 1991. 78 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 23 (jun. 1991). Bogotá : FECODE : CEID, 1991. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 24 (oct. 1991). Bogotá : FECODE : CEID, 1991. 71 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 25 (dic. 1991). Bogotá : FECODE : CEID, 1991. 63 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 26 (abr. 1992). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1992. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 27 (ago. 1992). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1992. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 28 (nov. 1992). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1992. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 29 (mar. 1993). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1993. 63 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 30 (jul. 1993). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1993. 63 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No. 31 (oct. 1993). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1993. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 32 (dic. 1993). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1993. 63 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 33 (abr. 1994). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1994. 63 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y f Cultura. No. 34 (jul. 1994). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1994. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 35 (oct. 1994). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1994. 61 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. Separata Especial de: índice temático y de autores 1984-1994: revistas de la 1 a 35. (oct. 1994). Bogotá : FECODE : CEID, 1994. 47 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 36/37 (mar. 1995). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1995. 128 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 38 (ago. 1995). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1995. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 39 (mar. 1996). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1996. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No. 40 (may. 1996). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1996. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 41 (sep. 1996). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1996. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 42 (nov. 1996). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1996. 72 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 43 (abr. 1997). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1997. 71 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 44 (jul. 1997). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1997. 71 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 45 (nov. 1997). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1997. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 46 (mar. 1998). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1998. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 47 (ago. 1998). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1998. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 48 (ene. 1999). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1999. 63 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No. 49 (may. 1999). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1999. 63 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 50 (ago. 1999). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1999. 116 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 51 (oct. 1999). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1999. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 52 (nov. 1999). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 1999. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. Separata Especial de: índice temático y de autores 1995-1999: revistas 36 a 52. (dic. 1999). Bogotá : FECODE : CEID, 1999. 28 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 53 (jul. 2000). Santafé de Bogotá : FECODE : CEID, 2000. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 54 (sep. 2000). Bogotá : FECODE : CEID, 2000. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 55 (nov. 2000). Bogotá : FECODE : CEID, 2000. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 56 (mar. 2001). Bogotá : FECODE : CEID, 2001. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Educación y Cultura. No. 57 (jul. 2001). Bogotá : FECODE : CEID, 2001. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 58 (oct. 2001). Bogotá : FECODE : CEID, 2001. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 59 (ene. 2002). Bogotá : FECODE : CEID, 2002. 63 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 60 (jun. 2002). Bogotá : FECODE : CEID, 2002. 63 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 61 (sep. 2002). Bogotá : FECODE : CEID, 2002. 64 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 62 (abr. 2003). Bogotá : FECODE : CEID, 2003. 72 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 63 (jun. 2003). Bogotá : FECODE : CEID, 2003. 72 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. Educación y Cultura. No. 64 (sep. 2003). Bogotá : FECODE : CEID, 2003. 72 p. Trimestral. ISSN 0120 7164

_____. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 2 (sep. 1984); p. 4-5

_____. La enseñanza de la lengua castellana en la secundaria. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 45 (nov. 1987); p. 2-4

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. La enseñanza de las matemáticas. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 40 (may. 1996); p. 3-4

_____. Fines de la educación: reactivación de un debate. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 10 (dic. 1986); p. 3-4

_____. Los indicadores de logros: una oportunidad para repensar la enseñanza y la evaluación. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 43 (abr. 1997); p. 3-4

_____. La jornada escolar: un debate a tiempo. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 46 (mar. 1998); p. 2-3

_____. La juventud colombiana. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 6 (dic. 1985); p. 2-3

_____. Los maestros queremos ser. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 3 (mar. 1985); p. 2-3

_____. Mitos y realidades del “sistema educativo colombiano”. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 5 (sep. 1985); p. 3-5

_____. El movimiento pedagógico y la calidad de la educación. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 8 (jul. 1986); p. 2-3

_____. El movimiento pedagógico y la formación de educadores. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 7 (abr. 1986); p. 2-3

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Por el porvenir de nuestras escuelas. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 54 (sep. 2000); p. 2-3

_____. Presentación. En: Educación y Cultura. Bogotá: FECODE: CEID, 1987. Separata de: Memorias del Congreso Pedagógico Nacional. (oct. 1987); p. 5

_____. Presentación. En: Educación y Cultura. No. 7 (abr. 1986); p. 5

_____. Presentación. En: Educación y Cultura. No. 12 (jun. 1987); p. 3-4

_____. Primer seminario nacional sobre política educativa. En: Educación y Cultura. Al Tablero. No. 1 (jul. 1984); p. 60-61

_____. La promoción automática: ¡aceptemos el reto!. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 13 (dic. 1987); p. 2-3

_____. La reforma curricular: un nuevo reto al movimiento pedagógico. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 4 (jun. 1985); p. 2

_____. La renovación de la formación docente: un eslabón clave de la reforma educativa. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 42 (nov. 1996); p. 3-4

_____. Un plan contra la educación pública nacional. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 49 (may. 1999); p. 2-4

_____. Una mirada evaluativa a la evaluación. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 39 (mar. 1996); p. 3-4

FERNÁNDEZ V., Alejandra. Hacia un nuevo currículo de educación sexual. En: Educación y Cultura. No. 41 (sep. 1996); p. 19-24

FLÓREZ, Rafael y BATISTA, Enrique. Modelos pedagógicos y formación de maestro. En: Educación y Cultura. No. 7 (abr. 1986); p. 6-12

FOUCAULT, Michel. La arqueología del saber. 20 ed. México : Siglo XXI, 2001. 330 p.

_____. Tecnología del yo. 3 ed. Barcelona : Piados, 1996. 150 p.

GANTIVA SILVA, Jorge. La escuela y lo público, sentido histórico de la educación pública. En: Educación y Cultura. No. 64 (sep. 2003); p. 21-28

_____. Los fines de la educación y la práctica pedagógica. En: Educación y Cultura. No. 10 (dic. 1986); p. 6-12

_____. Informe foro internacional sobre gestión educativa y estrategias de comunicación IPE_UNESCO. Santafé de Bogota : FECODE : CEID, 1999. 10 p.

_____. El movimiento pedagógico en Colombia 1982-1987. En: Educación y Cultura. No. 12 (jun. 1987); p. 52-59

_____. El movimiento pedagógico y la revista de Educación y Cultura. En: Foro Gestión Educativa y Comunicación IPE-UNESCO (1999 : Buenos Aires); 13 p.

_____. El rescate del saber pedagógico: Agustín Nieto Caballero y la nueva escuela. En: Educación y Cultura. No. 3 (mar. 1985); p. 39-43

GANTIVA SILVA, Jorge y SÁNCHEZ, William René. Sentido y pertinencia del movimiento pedagógico. En: Educación y Cultura. No. 62 (abr. 2003); p. 50-59

GRAMSCI, Antonio. Los intelectuales y la organización de la cultura. México : Juan Pablos, 1975. 181 p.

GRUPO PEDAGÓGICO DE LA REGIÓN DE UBATÉ. La experiencia de Ubaté. En: Educación y Cultura. No 1 (jul. 1984); p. 29-31

INSTITUTO COLOMBIANO DE NORMAS TÉCNICAS Y CERTIFICACIÓN. Tesis y otros trabajos de grado: compendio. Bogotá : ICONTEC, 2004. 147 p.

LUCIO A., Ricardo. El enfoque constructivista en la educación. En: Educación y Cultura. No. 34 (jul. 1994); p. 6-12

MACHADO, Francisco, PELÁEZ, Froilan y RODRÍGUEZ, Juan. La reforma educativa: una educación científica. En: Educación y Cultura. No. 33 (abr. 1994); p. 26-32

MARTINEZ BOOM, Alberto. El movimiento pedagógico: un movimiento por el saber y la cultura. En: Educación y Cultura. Separata Especial de: Memorias del Congreso Pedagógico Nacional. (ago. 1987); p. 73-76.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto, NOGUERA R., Carlos y CASTRO, Jorge Orlando. Pedagogía: enseñanza de las ciencias y modelo curricular. En: Educación y Cultura. No. 17 (mar. 1989); p. 17-23

MARTÍNEZ BOOM, Alberto, NOGUERA R., Carlos y CASTRO, Jorge Orlando. Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia. 2 ed. Bogota : Corporación Editorial Magisterio : Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003. 240 p. (Colección pedagogía e historia)

MARTÍNEZ BOOM, Alberto y ROJAS MONCRIFF, Felipe. Movimiento pedagógico: otra escuela otros Maestros. En: Educación y Cultura. No. 1 (jul. 1984); p. 4-12

MIÑANA BLASCO, Carlos. La educación artística en la educación básica y media. En: Educación y Cultura. No. 41 (sep. 1996); p. 33-40

MOCKUS, Antanas. Formación básica y actitud científica. En: Educación y Cultura. No. 10 (mar. 1989); p. 11-16

_____. Movimiento pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública. En: Educación y Cultura. No. 2 (sep. 1984); p. 27-34

MOCKUS, Antanas et al. Las ciencias naturales en la reforma curricular. En: Educación y Cultura. No. 9 (sep. 1986); p. 15-24

_____. La reforma curricular en el área de las matemáticas. En: Educación y Cultura. No. 9 (sep. 1986); p. 10-15

_____. La reforma curricular y el magisterio. En: Educación y Cultura. No. 4 (jun. 1985); p. 65-88

MORA GODOY, Tarsicio. Quince años después. En: Educación y Cultura. Editorial. No. 50 (ago. 1999); p. 4-5

OCAMPO T., José Fernando. La educación pública en Colombia 1950–2000. En: Educación y Cultura. No. 50 (ago. 1999); p. 40-58

_____. La enseñanza de las ciencias naturales en la educación primaria y secundaria. En: Educación y Cultura. No. 17 (mar. 1989); p. 5-10

_____. La escuela pública: ¿una educación pobre para pobres?. En: Educación y Cultura. No. 48 (ene. 1999); p. 19-24

_____. Tres obsesiones de la práctica pedagógica en Colombia: del constructivismo y otras tendencias. En: Educación y Cultura. No. 34 (jul. 1994); p. 35-44

OCAMPO T., José Fernando et al. Puntos de vista para un debate. En: Educación y Cultura. No. 43 (abr. 1997); p. 22-29

PEÑA, Luis Bernardo. Las tecnologías de la mente. En: Educación y Cultura. No. 34 (jul. 1994); p. 13-21

PÉREZ ABRIL, Mauricio. ¿Indicadores de logros? una mirada desde los procesos curriculares. En: Educación y Cultura. No. 43 (abr. 1997); p. 5-13

RESTREPO, Bernardo. Calidad de la educación: enfoques generales e indicadores de calidad por niveles de enseñanza. En: Educación y Cultura. No. 60 (jun. 2002); p. 15-19

RODRÍGUEZ CÉSPEDES, Abel. El cincuenta de educación y cultura. En: Educación y Cultura. No. 50 (ago. 1999); p. 106-107

RODRÍGUEZ CÉSPEDES, Abel. Contrarréplica informal. En: Educación y Cultura. No. 5 (sep. 1985); p. 40-41

_____. Movimiento pedagógico un encuentro de los maestros con la pedagogía. En: SUÁREZ, Hernán. 20 años 1982-2002 del movimiento pedagógico entre mitos y realidades. Bogotá : Cooperativa Editorial Magisterio : Corporación tercer Milenio, 2002. p. 15-60.

RODRÍGUEZ R., Rafael. Autonomía escolar. En: Educación y Cultura. No. 35 (oct. 1994); p. 4-9

SAENZ OBREGÓN, Javier. El currículo oculto: democracia y formación moral en la escuela. En: Educación y Cultura. No. 16 (oct. 1988); p. 14-20

SALDARRIAGA, Oscar. Del oficio de maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá : Delfín, 2003. 316 p. (Colección pedagogía e historia)

SOCIEDAD COLOMBIANA DE PEDAGOGÍA. La «revolución Educativa» uribista: más de lo mismo. En: Educación y Cultura. No. 62 (abr. 2003); p. 22-26

SUÁREZ, Hernán. Parece que fue ayer. En: Educación y Cultura. No. 50 (ago. 1999); p. 100-104

SUÁREZ A., Carlos Mauricio. Para dónde vamos en educación: al oído de la nueva ministra. En: Educación y Cultura. No. 9 (sep. 1986); p. 38-39

TAMAYO VALENCIA, Alfonso. El preescolar de un nivel asistencial a uno educativo. En: Educación y Cultura. No. 28 (nov. 1992); p. 9-12

TÉLLEZ IREGUI, Gustavo. Fines educativos, estrategias pedagógicas y conflicto social en Colombia, (1955-1985). En: Educación y Cultura. No. 5 (sep. 1985); p. 7-13

TÉLLEZ IREGUI, Gustavo y AMAYA, Graciela. Formación de docentes: el reto de la calidad educativa. En: Educación y Cultura. No. 12 (jun. 1987); p. 21-32

TORRES CARRASCO, Maritza. La educación ambiental: contexto internacional y nacional. En: Educación y Cultura. No. 41 (sep. 1997); p. 25-31

VASCO URIBE, Carlos Eduardo. Convergencias acerca de la pedagogía de las ciencias naturales. En: Educación y Cultura. No. 19 (dic. 1989); p. 5-10

_____. Conversación informal sobre la reforma curricular. En: Educación y Cultura. No. 4 (jun. 1985); p. 11-18

_____. Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias: ¿y ahora estándares?. En: Educación y Cultura. No. 62 (abr. 2003); p. 33-41

ZARAMA, Roberto et al. Nuevo sistema escolar ¿autonomía o autofinanciación?. En: Educación y Cultura. No. 54 (sep. 2000); p. 6-20

ZULUAGA, Olga Lucia. El movimiento pedagógico: taller de los maestros colombianos. En: Educación y Cultura. No. 13 (dic. 1987); p. 18-21

_____. Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza. Un objeto del saber. Santafé de Bogotá : Siglo del Hombre : Antrhapos : Universidad de Antioquia, 1999. 193 p.

ZULUAGA, Olga Lucia. El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica. En: Educación y Cultura. No. 3 (mar. 1985); p. 66-72

ZULUAGA, Olga Lucia et al. Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En: Educación y Cultura. No. 14 (mar. 1988); p. 4-9