

## ENTREVISTAS Y DEBATES

### “¿Cómo podríamos hacer la chispa que encienda la pradera?”: La formación de maestros y maestras en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, una mirada pedagógica.

*Juan Felipe Garcés Gómez<sup>1</sup>*  
*Universidad de Antioquia*

*La tarea es entonces desarrollar una política indudablemente pedagógica, profundamente formativa, pero también pasional y política, donde mostremos que no es una lucha de unos contra otros. Es mejor pensar el asunto con el lema si gana uno, ganamos todos. La tarea es abrir espacios, crear escenarios para que la Facultad y sus egresados muestren ante la sociedad sus fortalezas.*

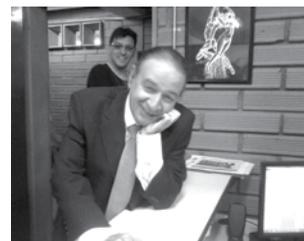


Foto Sandoval, C. (2011)

La formación de maestros y maestras ha atravesado su cuerpo, su pensamiento, su vida. **Jesús Alberto Echeverri**, maestro de maestros y maestras, es doctor en educación y un investigador dedicado a pensar las instituciones formadoras de maestros y maestras en Colombia en sus relaciones con la producción nacional e internacional del campo de estudios en educación y pedagogía. Desde hace muchos años hemos conversado largamente sobre múltiples asuntos que nos unen, sea ésta la oportunidad de compartir con los lectores de nuestra revista apenas uno de los momentos de diálogo con los cuales me ha enriquecido el Profesor Echeverri.

**Juan Felipe Garcés:** Quisiera preguntarle, profesor Echeverri, por una preocupación que lo ha alentado a usted durante toda su vida académica: el problema de la formación de maestros. ¿Cómo ve usted ahora esta formación? ¿Qué balance haría de la formación de maestros en la Facultad de Educación?

---

1 Jefe del Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Mag. En Estética y Filosofía del Arte. Email: fegarcés@gmail.com

**Alberto Echeverri:** Me preocupa mucho que se agudice en las Facultades de Educación lo que he llamado la “torre de Babel”, es decir, hay como muchas lenguas sin traducción y sin posibilidades de traducir. Creo que eso nos lleva a una dispersión, a una fragmentación muy grande en la formación de los estudiantes de las Facultades de Educación, tanto en pregrado como en posgrado. Este punto es muy preocupante porque, si bien es bueno que haya una multiplicidad de lenguajes, no es alentador que no haya un deseo y una voluntad de traducir esos lenguajes, traducirlos para la formación de maestros y maestras, traducirlos para hacer una lectura pedagógica de las políticas del Estado en materia educativa. Quizá las políticas de Colciencias lleven a que se agudice la dispersión y cada vez los lenguajes diferentes sean más y más poderosos, más y más in-traducibles. Esto coincide con que no podamos transmitir *habitus* claros a nuestros estudiantes, *habitus* de producción del saber y compromiso con la práctica pedagógica. Un ingeniero, por ejemplo, centra el currículo de su formación en el cálculo, es decir, aspira a que en el cálculo se dé la adquisición del *habitus* propio del ingeniero mediante la resolución de problemas. Nosotros no podemos, no podemos definir claramente ese *habitus*, que permita caracterizar a nuestros estudiantes, ni aquello que deben incorporar, y ello nos pone en desventaja, por ejemplo, con las ciencias humanas y las ciencias duras, con sus egresados, pues los nuestros se agotan tratando de comprender un torbellino de los saberes y ciencias y se confunden entre la psicología y la didáctica. En el momento de comparar, nuestros egresados se ven en desventaja frente a aquellos muchachos formados por unas comunidades académicas muy duras y muy fuertes, con unos rituales muy definidos (sus campos del saber son muy complejos y en esa complejidad se produce el saber). Tales condiciones no están dadas en el campo pedagógico y educativo, campo que puede existir o no, pero que no alcanza a transmitir un tipo de rituales formativos y académicos, no logra que se conviertan en formas de vida, lo cual es muy importante, pues se trata de formas de vida que den significado a su quehacer como maestros y maestras. Se trata de una formación desde la cual puedan reaccionar y tener un corpus teórico y conceptual que les permita leer la realidad

desde perspectivas pedagógicas no esquematizantes; una formación que los haga sujetos activos de la lectura de la realidad y, por tanto, les permita enfrentar creativamente todos los obstáculos que la realidad plantea. Me parece que en una sociedad como la nuestra necesitamos estudiantes que tengan una gran iniciativa propia, para que pueda sobrevivir la profesión en la sociedad, pues por más críticos que seamos de la sociedad debemos afrontar los retos del oficio.

En otro sentido de la pregunta, quiero indicar que falta un ritmo formativo, sí, un ritmo formativo, una cadencia formativa; su ausencia nos coloca no solo en desventaja frente a los egresados y formados por las otras comunidades académicas; también nos deja malparados al enfrentarnos a la sociedad, y no veo la posibilidad de que haya maestros y maestras en formación que sean alumnos-maestros que puedan inventar. Tenemos que formar para que nuestros estudiantes tengan una gran inventiva, y no hay manera de prepararlos para ello, pues no los formamos en simulacros de enseñanza, formación y aprendizaje. Todavía no se ha reemplazado la “escuela anexa”, ese poder tan grande de simulación que tenía la anexa en las normales; aquí no hemos podido solucionar el problema. Hay algo que me sorprende mucho de John Dewey en su libro *Educación y democracia*, donde sostiene una tesis muy importante: el medio ambiente debe convertirse ya en algo formativo. Traduciéndolo en términos de Pierre Bourdieu, el medio ambiente tiene que convertirse en un *habitus* corporal. Sí, el medio ambiente tiene que volverse una corporalidad del niño; sin embargo, estamos muy alejados del medio ambiente. Nuestra relación con el medio ambiente está nublada, entre otras cosas, por un academicismo a veces desbordante y por la ausencia de un acercamiento al medio ambiente. Nos hacen mucha falta pedagogías científicas y didácticas, para que quienes entren a la Facultad estén en íntimo contacto con el medio ambiente del que habla Dewey, un medio ambiente del cual esperamos que los pueda formar, modelar en todas sus inclinaciones. De otro modo nos encontraremos ajenos a esa experiencia que forma, modela. Recuerdo que unos maestros estaban estudiando sus maestrías y me invitaron a asistir a una charla esporádica, donde se habló de que la culpa la tenía el Estado, pues la culpa de todo la tiene siempre algo externo a ellos, y había un gran porcentaje de estudiantes egresados de la Universidad de Antioquia. Lo que me hizo pensar en la ausencia de una actitud autorreflexiva y de una autonomía de pensamiento que les permita ver que no todo es un problema del Estado y la sociedad. Para mí, eso marca unas debilidades que nos hacen muy vulnerables a las políticas actuales neoliberales del Estado y de la misma Universidad, las cuales, si no las corregimos rápidamente, nos van a golpear muchísimo, y se puede perder una tradición muy importante, que vincula la lucha reivindicativa con la producción del saber y

que desde hace 30 o 35 años se sostiene. Ahora bien, si esa tradición no demuestra con números que nuestros egresados son los mejores maestros en la sociedad, en las escuelas, en todos los sentidos, nos van a golpear muchísimo. La dirección que yo daría, lo que yo plantearía, es una formación en íntimo contacto con el medio ambiente y que produzca una autonomía que les permita pensar.

Las mejores universidades del mundo, las mejores carreras, se caracterizan por seguir teniendo una articulación orgánica con sus egresados. Por ejemplo, en Medicina, cada dos años, hay un seminario gigantesco de actualización de los médicos que salen de la Facultad; a veces se invita a egresados desde los años 50, pero cada dos años hay una actualización muy fuerte. Eso configura una tutela permanente de la Facultad. En nuestra Facultad, en su invidencia, no se cuestiona seriamente la relación con sus egresados. Allí ocurre otra gran debilidad, pues no sabemos qué pasa con nuestros egresados, no tenemos medios cuantitativos ni cualitativos para saber qué pasa con ellos ni damos un trato adecuado a la egresada o al egresado. Nosotros graduamos no sé cuántos estudiantes cada semestre, cada año, pero hay detalles que, si los analizamos, son cuestionables. Hasta la graduación es un evento donde vemos la falta de ritual; por ejemplo, el mosaico, un vestido homogéneo. En el día de la graduación debemos presentar un vestido homogéneo. Y en el ritual no se convoca al personaje que, en la sociedad y en ese momento, tenga mayores logros en la educación, para que se presente con su discurso a presidir la graduación. Hasta la graduación es un acto que ha caído en una rutina burocrática muy grande; no se da participación a la sociedad y no tiene un ritual con que se acuerden las formas de comunicación que seguirá el egresado.

Quisiera mencionar, a propósito de este tema de los egresados, que en estos días he tenido más de un susto cuando voy por la calle. Un tipo me dice: «No, no, hace 35 años fuiste profesor mío en la de Antioquia... ¿No te acordás? Yo soy ahora fotógrafo». Otro pasa y me dice: «Yo soy camionero... ¿Te acordás de tal? Ahora está en un frente de las FARC». Entonces eso es lo que sabe uno de los egresados. Sostengo que la formación continuada de los egresados debía ser una política central de la Facultad de Educación, una política para integrar a los egresados y aprender de ellos. Si pedimos a la sociedad que nos apoye en alguna lucha, nadie nos apoyará; los primeros que abandonamos fueron los egresados. Con seguridad preguntará sobre lo que hemos hecho aquí, por la educación antioqueña: los egresados qué saben, cuántos han tenido en todo este tiempo, ustedes qué saben de ellos, dónde están, qué hacen. Para sintetizar, quisiera insistir en el problema del *habitus*, el problema de un estudiante autorreflexivo y el problema de los egresados; para mí, son

tres puntos fundamentales en el problema de la formación; a partir de ahí podemos conversar.

**Juan Felipe Garcés:** ¿Cómo configurar y estructurar ese *habitus*, esa construcción de ámbitos de formación que permitan una mejor vinculación en todos los procesos de formación de maestros con la vida profesional de los egresados?

**Alberto Echeverri:** Para emprender la tarea de producir esos efectos formativos, esos *habitus*, esa incorporación del saber, hay que reformar el profesorado, mejor aún, promover una autorreforma del profesorado, porque si no reconocen como profesionales a los que están al lado, cabe la pregunta: ¿cómo vamos a formar a los estudiantes de nuestra área? El problema es que autorreformular el profesorado es como el problema de nuestra guerra. Me explico: leo a Gabriel García Márquez y converso con Hernán Suárez, un amigo mío desde hace 45 años, quien me dice: «Alberto, cómo no va a ser García Márquez nuestro Maquiavelo, qué otra cosa es el coronel Aureliano Buendía, él es el símbolo del sinsentido de la guerra, reconoce que no tiene sentido pelear, es lo mejor que podemos encontrar en este país de la estupidez de la guerra». Y me explica: «¿Cómo se convenció el coronel Aureliano Buendía de que la guerra no tiene sentido? No porque le mandaron una comisión de diálogo: mirándose a sí mismo, entendió el sinsentido de la guerra y comprendió la locura que los había llevado a la guerra». Y continúa: «Para que los actores armados se entreguen, no podemos dar más comisiones, más diálogos, porque ellos se están mirando en un espejo, que sigue reproduciendo su simulacro; lo que hay que buscar es que ellos se miren a sí mismos: es la única forma de llegar a la paz en este país; que se miren a sí mismos y a partir de esta experiencia, de su miseria, como hizo el coronel Buendía, lleguen a la conclusión de que la guerra no sirve».

Volvamos a la cuestión fundamental: ¿cómo hacer que el profesorado de la Facultad comprenda que el “autismo” en que vivimos es absolutamente improductivo y que esa condición de insularidad se supera mediante el diálogo con el otro, la reunión con el otro, la lectura del otro? Es la única salida; si no se hace, es imposible poner-

nos de acuerdo para plantear cuáles son los *habitus* y referentes formativos válidos para las ciencias naturales, las ciencias sociales, para todas las carreras. La tarea es construir un acuerdo y al mismo tiempo luchar contra los diseños curriculares que impiden la comunicación. Los esfuerzos de comunicación no se pueden ahogar en lo administrativo; debemos pensar en los proyectos conjuntos de investigación que estén íntimamente ligados a los trabajos del aula o fuera del aula, pero que tengan que ver con la formación, la enseñanza y el aprendizaje. Para mí, la solución es la investigación, pero una investigación dirigida estratégicamente a crear esos *habitus* formativos. Tal investigación ha de ser indudablemente interdisciplinaria; eso es no un *rótulo*, sino una problematización que implique un trabajo de campo. Debemos transformar la Facultad en una institución de campo, en un trabajo específico de construcción y consolidación de campo, pero el problema es que ya los señores feudales estamos en nuestros feudos. ¿Cómo vamos a salir de ahí? ¿Cómo nos van a sacar de ahí? Mejor dicho, ¿cómo nos vamos a sacar de ahí?

Miremos el asunto desde otra perspectiva. El ritmo curricular, el ritmo académico, las políticas del Estado profundizan la decisión de crear los feudos, no de fomentar la producción del campo y de los dispositivos de formación de maestros y maestras atentos a la creación del *habitus*. La tarea es conquistar la voluntad de todos, y pese a que no todos amen la pedagogía o la didáctica, algunos valoran más la psicología, como el saber que determina la formación de maestros desde la mirada del aprendizaje. Sin embargo, en el debate no podemos pensar que el conflicto de la argumentación es un ataque contra la persona; quizá por ello es que haya una profunda desconfianza hacia el otro, se genere un resentimiento hacia los investigadores. La tarea es entonces desarrollar una política indudablemente pedagógica, profundamente formativa, pero también pasional y política, donde mostremos que no es una lucha de unos contra otros. Es mejor pensar el asunto con el lema *si gana uno, ganamos todos*. La tarea es abrir espacios, crear escenarios para que la Facultad y sus egresados muestren ante la sociedad sus fortalezas.

Otro problema es que la Facultad no se pronuncia nunca sobre los acontecimientos más grandes. Por ejemplo, la Ley de la Infancia y la Adolescencia y el modo en que se borró de allí al maestro, a la familia, y dejó al niño en manos de un dispositivo de bio-poder. No hay presencia en la vida pública nacional, local y menos internacional. Pasan y pasan cosas y no decimos nada; son cosas tremendamente lesivas y guardamos silencio. Abogo por la presencia de las Facultades de Educación en aquellos puntos neurálgicos de la sociedad donde están en juego los problemas de la infancia, de la pedagogía. Nada se dijo o muy poco sobre la reforma de la estructura física de las escuelas y colegios de Medellín; en ella participaron los arquitectos, que sostienen la tesis de que la disposición arquitectónica enseña y por tanto ya no se necesita al maestro. Con esa tesis trabajan quienes apoyan a Fajardo. Tenemos limitaciones para hacer un seguimiento a esa política, que se va a aplicar a toda Antioquia. Permítanme la comparación con Bogotá, donde la política de arquitectura y pedagogía estuvo comandada por un pedagogo, Antanas Mockus, con resultados y procesos muy diferentes. Entonces la pregunta sigue abierta: ¿cuál es nuestra relación con el medio ambiente, con el entorno?

Otro tanto podemos decir de la actual crisis de la evaluación. La pregunta sobre cómo evaluar parece no generar interés entre nosotros, no ser un problema público nacional. Como investigadores no podemos olvidar que hay problemas en la inevitabilidad de los juicios con cierto grado de selectividad; no podemos olvidar que la pregunta sobre cómo vamos a hacer la selección de maestros e investigadores tiene una historia. En nuestra época se privilegiaban los tests, pero ahora tiene que ser de otra forma. Debemos reconocer que hay problemas hacia dentro y hacia fuera de la evaluación, pero no podemos perder de vista que hay un problema que nos remite a lo público de la evaluación. Si la Facultad de Educación tiene asiento en ASCOFADE, ¿cuál es la razón para no pronunciarse sobre la evaluación, la evaluación docente, los concursos de maestros?<sup>2</sup> Caemos en un “indiferentismo” que no nos está permitido. La indiferencia ante la política, la indiferencia ante nosotros mismos, ante la Facultad y en última instancia ante la situación de la infancia, ante la situación del profesorado, evita construir y consolidar la tradición de las Facultades de Educación como productoras del saber pedagógico. Reconozco que hemos estado muy retirados del debate público y eso no puede seguir así. La Universidad es el primer lugar de esta sociedad donde ocurrió la lucha por los derechos de los homosexuales y de las mujeres. Esta Universidad tiene un pasado muy importante en las luchas políticas y públicas.

2 ASCOFADE: Asociación Colombiana de Facultades de Educación.

Tuvimos hombres que han actuado en la vida pública de manera fuerte y clara como Carlos Gaviria y Héctor Abad Gómez. Hubo momentos en que la Universidad estuvo metida en el corazón del conflicto de este país, ahora no. La Facultad presenció momentos muy significativos en la política de la formación de maestros: fuimos protagonistas de un acontecimiento, cuando logramos que la pedagogía fuera el saber fundante. Somos guerreros de esas luchas, vivimos esas experiencias y otras como el Movimiento Pedagógico. Quizá lo que debemos hacer es que el profesorado se meta en los debates públicos, para así desarrollar e incorporar los *habitus*, la formación de los egresados que queremos, y al mismo tiempo repensar nuestros programas de formación de maestros. No podemos redimir la Facultad, no podemos redimir a los estudiantes, los egresados, si no reformamos primero a los profesores. Se exige un profesor práctico, concreto, productivo y medible. Que pueda decir a la sociedad: «Vea lo que hacemos y de qué modo». En un momento dado, la Facultad de Minas en Medellín formaba a los presidentes, a los ingenieros para ser presidentes de este país. Nosotros debemos formar a los estudiantes para hacerlos reformadores de esta sociedad en lo pedagógico, ético y cultural; debemos formar a nuestros maestros para que tengan la dirección pedagógica, ética y cultural de esta sociedad y puedan enderezarle el rumbo. Entre todas las barbaries que soportamos ahora, nosotros como intelectuales somos el único polo a tierra o la única franja donde se puede seguir peleando por la democracia, por un alto grado de civilidad. Por ello, antes del final de las escuelas normales, las Facultades puedan trabajar, pensar en las normales como laboratorios de experimentación, con una articulación mucho más orgánica. Sería para la Facultad una forma de comunicarse con el problema rural, con el problema campesino, con los problemas más álgidos de la ciudad.

**Juan Felipe Garcés:** Permítame insistir en los aspectos prácticos de la propuesta formativa que usted plantea: ¿podría decirnos cuáles son los elementos que nos permitirán construir las alternativas para la formación de maestros en el nivel universitario? ¿Cuáles son para construir esos ámbitos de formación? ¿Con cuáles saberes? ¿Cuáles espacios prácticos permitirán a nosotros formar a los maestros?

**Alberto Echeverri:** Creo que hay que tener una gran claridad teórica sobre el problema de la experiencia. Debemos considerar la experiencia desde todas las pedagogías y producir formas de confrontación con las didácticas modernas. Para mí, el problema central es el modo en que hemos entendido la experiencia. El debate ya no es un debate teórico sobre la pedagogía, sino un debate teórico sobre las consecuencias experienciales y experimentales, sobre el problema de la experiencia.

**Juan Felipe Garcés:** ¿Qué debería tener un espacio de formación de maestros para esa pregunta radical por la experiencia y la experimentación en pedagogía?

**Alberto Echeverri:** Yo diría que nosotros tenemos un problema gravísimo; necesitamos empezar con una pedagogía casuística. Así como los médicos hacen la presentación de casos, nosotros debemos ensayar en los núcleos del saber de la Facultad y en los componentes comunes. No dedicarse a hablar sobre problemas teóricos, sino a ver qué capacidad tiene un profesor de geografía para enseñar. Nunca nos reunimos a hablar, entre otras cosas, de los alumnos. Acaso todos esos alumnos son perfectos. La idea es presentar los casos de los alumnos, poner a los profesores a hablar sobre ellos y sobre lo que hacen en la clase. ¿Cómo van a formar a estudiantes que hablen de los alumnos, si están todo el tiempo en una clase? Imposible. Necesitamos volver a los maestros, a la escuela; no hay de otra. Cada vez que voy a Copacabana pienso en eso. Como padre, hace poco reflexioné sobre una experiencia; me refiero a dos instituciones educativas: el Colegio Francés y la Normal de Copacabana. Las maestras son muy jóvenes en el Colegio Francés. Mi hija Sara era apenas menor que ellas 10 años. También van con los *blue jeans* rotos y remendados, formadas en el constructivismo más clásico. Allí se ve un esquema para formar a los muchachos, pero ninguna de esas profesoras es capaz de experimentar; les da un profundo miedo sentir amor por los estudiantes; no hay campo a la pasión por mantener una cierta afectividad. Por tanto, no sienten que tras de sí arrastran un tradición pedagógica. Cuando Sara llegó a la Normal, le tocaban profesoras de 60 y 70 años; para ella, eso era “el acabose”. Pero no fue así. Esas maestras son mujeres que llevan toda una vida de pedagogía en el cuerpo, toda una vida. Para mí, fue una elección muy importante. Quiero ofrecer un ejemplo: una hermana de María Auxiliadora, la comunidad fundada por Don Bosco, me declara que quiere ir a todos los partidos de tenis que juegue Sara. Le pregunté por qué y me respondió: «Es que Don Bosco enseña que hay que amar todo lo que ellas amen». Eso me dejó descregado. Fue la primera cosa que me dejó perplejo. Para los otros maestros, la pasión de Sara por el tenis era sospechosa;

decían que había que darle otra cosa para que no jugara tenis toda la tarde, lo cual calificaban de “muy raro”. La monja me impresionó al decir que ellas tienen que amar lo que sus estudiantes aman. En mi opinión, entonces, formaría maestros como los de Copacabana, en parte, y combinaría la experiencia de las viejas maestras con la capacidad de las jóvenes maestras para innovar. La escuela es para que se enamoren de la ciencia y el conocimiento. Dirán que reclamo como positiva la prohibición, pero debemos reconocer una prohibición que no violenta, porque la prohibición es un plano de la existencia y está en movimiento. El problema no es que se viole la prohibición, sino que la prohibición garantice que existe un mundo real. En una parte donde todo está permitido no hay ningún principio de realidad, no hay ninguna realidad. Tenemos un desafío como investigadores: reconstruir la experiencia del Gimnasio Moderno de Agustín Nieto Caballero, así como Gabriel García Márquez construía sus novelas. Él iba a *robar el modo* en que se hace una novela; nosotros vamos a robar la técnica de construcción de un colegio, de un gimnasio; vamos a hacer una investigación sobre cómo se construye una institución educativa, porque necesitamos construir muchos colegios que estén bajo la responsabilidad de la Facultad.

**Raquel Pulgarín:** Eso se intentó hace tiempo.

**Alberto Echeverri:** ¿Con el Liceo Antioqueño?

**Raquel Pulgarín:** Sí, allá estuvimos [los coordinadores de los programas de licenciatura] presentando la idea de implementar un colegio a partir de las prácticas pedagógicas de los futuros licenciados, donde se experimentarían esas nuevas formas de enseñar y aprender, que teóricamente se exponían en las clases.

**Alberto Echeverri:** Hay que reconstruir esa experiencia y así aprender de ella.

**Raquel Pulgarín:** Claro, en ese momento, por asuntos financieros y por las dificultades que tendría administrar un plan de estudios, desde el trabajo de los estudiantes de licenciatura, quienes estarían en un constante movimiento cada vez que terminaran su proceso

formativo, no se pudo avanzar mucho y simplemente murió la iniciativa.

**Alberto Echeverri:** Si bien lo recuerdo fue Álvaro Cavedavid dirigió esa experiencia. Debemos reconstruirla. Pero tanto agite, tantas exigencias nos impiden desarrollar este tipo de investigaciones. Ojalá contáramos con maestros e investigadores como el doctor \*\*\* Bedoya. He aprendido mucho de Bedoya. En una intervención que el profesor Bedoya hizo me contó: «Me ven y dicen: “Este indiecito”; me miraban así pa’ bajo. Se mueren porque yo no soy doctor y no quiero serlo, pero dirijo cinco tesis de genética en el doctorado, escribo en las principales revistas de genética del mundo; este indiecito que todavía juega fútbol y viene aquí con cachucha. Me dicen que parezco un embolador y yo les digo “qui’hubo llavería, parece que más”. Y los doctores se escalofrían: eso es un demonio». Y me siguió contando: «No, yo aquí me la jugué toda; no me quiere ni la hija ni la nieta, pero vea los hijos que tengo». Y tiene diez, quince o veinte muchachos que lo siguen para todas partes; es un maestro que se jugó la vida en la docencia y la investigación. En nuestra Facultad necesitamos profesores que se la jueguen en la construcción de esos colegios; la tarea es centrarnos en la experiencia, formar colegios. Ahora hay una experiencia importantísima en colegios de calidad en Medellín. La lección fue que quienes debieron acompañarnos eran los estudiantes de los últimos semestres de todas las licenciaturas, pues los profesores solo iban a disertar de formas eruditas. Lo que debimos aprender de los maestros es su trabajo con cuatrocientos estudiantes semanales. No hay que ir a enseñarles, hay que ir a escucharlos, aprender de ellos. Es mejor decirles: «Enseñeme... ¿Qué aprende? ¿Qué hace?». Habría que retomar una experiencia semejante y responsabilizarnos de los colegios especialmente, volver a mirar la experiencia de los colegios en Bogotá y Medellín. Evaluar qué dejó el volcamiento de los colegios privados de élite sobre los colegios pobres de Bogotá; es algo que no pudieron parar. Ellos siguieron adueñados de eso.

**Juan Felipe Garcés:** En Medellín se hizo ese tipo de relaciones, pero todo se centraba en la certificación de la calidad. En Medellín los colegios privados que alcanzaron el primer lugar en la acreditación de la calidad tomaron los colegios públicos, y esa relación se construyó en términos de la apropiación de todo este asunto de certificación de calidad.

**Raquel Pulgarín:** A propósito de esa diferencia de puntajes, en la revista *Al tablero* pude ver la brecha que hay en los resultados de las pruebas Saber entre colegios públicos y privados, siendo superior el puntaje de los privados; frente a lo cual, la Ministra de Educación sugiere pensar en una propuesta para romper esa brecha y elevar la calidad.

**Alberto Echeverri:** La metáfora que yo emplearía es que los profesores se deben volver como los alcaldes. Gramsci usaba con frecuencia esa metáfora. Escribía que el alcalde es el que conoce su ciudad, su pueblo tan bien como la palma de la mano. Nosotros deberíamos conocer esa educación práctica y ser capaces de ser unos dirigentes. Habría que hacer un cambio muy grande en la formación de maestros y maestras, pues vamos a formar, no a gestionar; debemos pensar en la formación de reformadores éticos, culturales, políticos, pedagógicos y educativos de la sociedad.

**Juan Felipe Garcés:** ¿Pero con qué saberes y prácticas promover el volcamiento de la educación y las instituciones?

**Alberto Echeverri:** Tengo una inmensa discusión sobre las prácticas en la Facultad, pero lo primero es salir; habrá que ver cómo se inventa en el terreno. Hay un problema central que quiero proponer aquí. Situemos primero el campo aplicado y empezemos a pensar, a consultar, a mirar todas las fuentes, a investigar. Aquí en la Facultad tenemos un campo aplicado muy real, pero puede ser más real si vamos a las instituciones a aprender de los maestros. Habría que acompañarlo con una gran discusión sobre las prácticas y con una política de investigación, es decir, tendríamos que pensar en el tránsito de la razón teórica a la razón práctica en la Facultad. Nosotros tenemos que crear, responder de acuerdo a los problemas; nos llevaría indudablemente a tener un conocimiento de la ciudad exhaustivo, de sus problemas de violencia. De ese modo la Facultad podía pensar en las políticas que necesitamos, el tipo de reformas y de gubernamentalidad. Debemos conocer de manera detallada el sistema educativo. Creo que debemos aprender de Dewey y su versión del *teacher college*; cómo lo manejaba y sus reglamentos. Me parece que Freire puede servir también: profundizar en el concepto de los temas generadores de Freire. Trabajemos con Dewey, Freire y la escuela de Pedagogía Institucional francesa. Todas las experiencias que haya en el mundo sobre las didácticas. En este momento hay un descentramiento de la escuela, del aula, por todo el despliegue de la pedagogía, la enseñanza y el maes-

tro en la ciudad. Hay un descentramiento jurídico, un descentramiento virtual. Para mí todo nos está llamando a volcarnos hacia la historia, a mantenernos en un movimiento pendular entre la escuela y la ciudad. Se trata de un despliegue hacia la ciudad y el mantenimiento de la escuela. Nos desplegamos para mantener la escuela, para mantener el aula, pero nos tenemos que desplegar hacia la ciudad. Tiene que ser un doble movimiento, no un movimiento para acabar con la escuela, sino un movimiento entre la escuela, la ciudad y lo virtual.

Quisiera terminar preguntándome: ¿Cómo podríamos hacer la chispa que encienda la pradera? Con un profesorado de la Facultad cargado ya con proyectos de extensión, con proyectos de investigación y que lucha para quedar en COLCIENCIAS, el asunto es difícil. Pero vamos a tener en cuenta todo eso; en medio de todo eso se puede encontrar que la gente entienda y hallar las fisuras donde podamos decir: «Vea, hay este otro mundo». Ya no podemos ponernos a pelear por deber entender así o de otro modo la pedagogía o el campo; tenemos que pelear por entender lo que está pasando en esta escuela, en este barrio. Cómo vamos a entender la política del Municipio, la Gobernación. Solamente dando esa lucha, podremos crear una nueva teoría pedagógica de los campos, de la didáctica, de todo aquello que nos concierne. Creo que hay que elegir situarnos ahí, incluso para poder tener un nuevo concepto pedagógico, didáctico. Si no nos abrimos al mundo, vamos a mantener como académicos una grieta infinita, no solamente con los maestros, con la escuela, sino con lo que pasa en la educación y en la sociedad. Nos exponemos a un desfase brutal y a quedar fuera de la historia.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Artículo recibido: 23 - 02 - 2012 Aprobado: 07 - 04 - 2012