

## Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa<sup>1</sup>

Marco Raúl Mejía J.\*

Fecha de elaboración: enero 26 de 2005

Fecha de aceptación: mayo 20 de 2005

**Resumen.** El presente texto hace una lectura de los veinte años transcurridos en el desarrollo del movimiento pedagógico colombiano, su institucionalización en el seno de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) y su influencia en los debates de la educación y la pedagogía en el contexto latinoamericano. Igualmente escruta las posibilidades actuales del movimiento pedagógico, a la luz de los procesos de globalización capitalista en marcha y de la contrarreforma educativa que ha intentado implantar los criterios de organización neoliberal en el mundo de la escuela, lo cual genera procesos de despedagogización y desprofesionalización docente, lo que ha generado los nuevos movimientos de resistencia en el ámbito de la educación y la pedagogía, y la construcción de otras formas del movimiento pedagógico en el siglo XXI.

**Palabras clave:** movimiento pedagógico, globalizaciones, contrarreforma educativa, despedagogización, desprofesionalización.

**Summary.** This paper forms an overview of the Colombian pedagogical movement and its development during the past 20 years, as well as its institutionalisation in Colombian Federation of Teachers (Fecode) and its influence in the educational debates and pedagogy in Latin-American context. At the same time it examines the current possibilities of the pedagogical movement in view of the capitalist globalization process as well as educational anti-reform with its attempt to implement neoliberal organizational criteria at schools. Two processes reverse to *pedagogización* and professionalism are a direct result of it. As a response to this process additional opposition arose in the field of education and pedagogy. Different pedagogical approaches for the 21<sup>st</sup> century have been developed.

**Key words:** pedagogical movement, globalization, educational anti-reform, processes reverse to *pedagogización* and professionalism.

*La visión multicultural de una pluralidad de formas culturales representa un triunfo insuperable, pero esto no significa que debamos suscribir a la versión pluralista del multiculturalismo. Por el contrario, deberíamos desarrollar una versión alternativa que nos permita hacer juicios normativos acerca del valor de las diferentes diferencias al interrogarnos sobre su relación con la desigualdad... debemos encontrar una manera de combinar la lucha por un multiculturalismo antiesencialista con la igualdad social. Solamente entonces podremos desarrollar un modelo de democracia radical que inspire credibilidad y una política adecuada para nuestra época; un lema prometedor para este proyecto sería: "no hay reconocimiento sin redistribución".*

Nancy Fraser<sup>2</sup>

**La cita de Fraser** me da un buen abrebocas para enfrentarme a estas reflexiones, que buscan dar cuenta de uno de los movimientos sociales en el ámbito de la cultura, la identidad y la subjetividad, que se ha presentado con particular fuerza en nuestra realidad colombiana y latinoamericana en los últimos veinte años.

Esa especificidad, que bien muestra la cita, en el campo de lo cultural exige una relectura de miradas ancladas únicamente en lo económico y lo político, para encontrar los mecanismos que nos han de llevar a las luchas de la igualdad, de la justicia, de la redistribu-

\* Candidato a doctor del Proyecto Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE), Santiago de Chile. Maestría en Educación y Desarrollo, CINDE-NOVA. Bogotá, D.C. Licenciatura en Filosofía y Letras, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. D.C. Planeta Paz. Expedición Pedagógica. marcoraul@hotmail.com, mmejia@planetapaz.org

1 Investigación presentada al Seminario Internacional Problemas Pedagógicos Contemporáneos, Pedagogía en la Reforma y Contrarreforma. Bogotá, D.C., noviembre 18 y 19 de 2004, convocado por Fecode con motivo de los 20 años de la revista *Educación y Cultura*.

2 *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "post-socialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, 1997, pp. 249, 250.

ción a través de lo cultural y lo pedagógico, en una relectura de éstos que a su vez significa un replanteamiento de la manera clásica de leer lo político y lo gremial, ampliando su comprensión –no negándolos– a esferas más complejas y más amplias.

Curiosamente, la globalización capitalista y neoliberal, con su política transnacionalizada de refundar la escuela para su modificado proyecto de control y poder, ha colocado su esfuerzo de modernización en la “planterización”, a través de la conversión de su mínima unidad educativa, la institución escolar, en fundamento de su reorganización administrativa (según los principios del toyotismo<sup>3</sup> en boga); igualmente ha promovido una homogeneización en función de la reestructuración productiva, visibles en los estándares y competencias, y ha iniciado una despedagogización de la práctica docente, en coherencia con el discurso más neoconservador del currículo técnico americano de comienzos de siglo, y visible en los estatutos docentes que se promueven en América Latina, dejando la idea de formación a una raquíta concepción de ciudadanía liberal (ni siquiera la más avanzada de la globalización), fundada en un tipo de individuo de base sicológica que termina siendo muy afín al individuo promovido por el neoliberalismo<sup>4</sup>.

En los tiempos actuales, el asalto sobre la escuela y el control cultural de ella por parte del proyecto capitalista en boga, ha llegado desmantelando el acumulado histórico de formación, ser humano y pedagogía, para consumir la escuela productivista requerida por las nuevas condiciones de un proyecto fundado en una visión del conocimiento científico centrado sobre lo racional, la tecnología y el mercado, como criterios dominantes en la construcción de lo humano de estos tiempos<sup>5</sup>.

Por ello emerge con fuerza propia la necesidad de reflexionar desde el acumulado sobre el movimiento pedagógico y la revista *Educación y Cultura*, como agente cultural e ideológico del movimiento, para aprender de sus lecciones y reconstruir un horizonte político-pedagógico para estos días que pasan, funda-

dos en la singularidad de infinidad de experiencias educativas y pedagógicas que desde lo local conforman hoy el nuevo campo de las resistencias, constituidas desde la fuerza de un maestro construido en la experiencia del movimiento pedagógico colombiano, que ha convertido la pedagogía en un saber, que él construye en el territorio de su contexto, como forma cultural de lucha, a través de una política del aula, donde se juega su identidad y autonomía, por construir su oficio (¿o profesión?) con sentido para ella (él), y desde donde despliega su condición pública por construir desde la geopedagogía<sup>6</sup> su acción política en el mundo.

Estamos urgidos de un debate que, recuperando el pasado, sea capaz de encontrar en la multiplicidad, construida no sólo por la fragmentación sino también por la atomización de las luchas y los actores en esta globalización, los hitos de esta nueva forma de ser de la crítica y de la construcción de mundos alternativos en este inicio de milenio.

Los caminos iniciales de la resistencia, no constituidos con claridad, insinúan borrosamente algunos de los elementos comunes de la nueva crítica de estos tiempos mediante los cuales se hacen presentes las otras globalizaciones (alterglobalización), que se levantan desde las políticas del aula, desde las nuevas formas de lo gremial en la institución escolar, desde las geopedagogías, que enfrentan universalismos tecnocráticos de las formas del currículo y la pedagogía, y en su aparente fortaleza emergen a través de ellas las viejas fisuras del sistema; que toman otras formas y construyen las nuevas maneras de la impugnación mostrándonos cómo otro mundo es posible.

Las nuevas protestas para enfrentar la globalización neoliberal en marcha han convertido lo local en una trinchera fundamental, que comienza a anudar lo común de esa multiplicidad y singularidad desde la que se construyen esos movimientos de hoy, para enfrentar el capital de hoy y su proyecto político-económico, social, ideológico, cultural, escolar y pedagógico, haciendo visibles las luchas del poder, el saber y los nuevos sujetos sociales, en el ámbito educativo y pedagógico. Por ello, volver sobre el pasado del movi-

<sup>3</sup> SPRING, Joel. 1997. *Political Agendas for Education from the Christian Coalition to the Green Party*. Mahwah, NJ: Lawrence Elbam Associates, Publishers.

<sup>4</sup> McNEIL, L. 2000. *Contradictions of School Reform*. New York: Routledge.

<sup>5</sup> MARTÍNEZ, A. 2003. “La educación en América Latina. De políticas expansivas a estrategias competitivas”. *Revista Colombiana de Educación* No. 44. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 13-39.

<sup>6</sup> MESSINA, G. y QUICENO, H. 2003. *Expedición Pedagógica Nacional. Evaluación Internacional*. Bogotá: UPN.

miento pedagógico es un ejercicio necesario para reconocer nuestra tradición y encontrar allí los elementos que nos anuden al presente.

### Aprendizajes de su origen histórico

El movimiento pedagógico colombiano sólo puede ser entendido en la dinámica de cuatro procesos históricos de su momento: a) la reforma curricular que se desarrollaba por parte del Ministerio de Educación colombiano; b) el auge de los movimientos sociales que intentaban construir proyectos alternativos; c) la emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga. Igualmente, d) la emergencia de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer.

La gran enseñanza para estos días que corren es que hace 20 años el movimiento pedagógico le salió al paso al intento de reforma curricular de corte conductual por vía de la tecnología educativa que intentaba desarrollarse en el país. El paquete de la taylorización era completo, con un currículo que en su tiempo se denominó "a prueba de maestros". No sólo nos hablaba de los contenidos, sino del diseño de las actividades mismas a desarrollar y los resultados a obtener en el proceso educativo. El movimiento pedagógico generó una respuesta crítica y de resistencia y desarrolló procesos alternativos que permitieron ubicar con precisión cómo esta concepción pedagógica de la reforma en marcha no correspondía ni a los desarrollos más progresistas de la modernidad ni a un proyecto pedagógico coherente con nuestras particularidades culturales, y se develó la manera como entretejía un pensamiento único y la construcción de una hegemonía pedagógica, que fue uno de los elementos más contundentes de la respuesta en el proceso de la época, en cuanto se respondió con una eclosión de pedagogías y concepciones críticas de las más variadas vertientes<sup>7</sup>.

En ese sentido, el movimiento pedagógico consolida un intelectual colectivo no sólo ligado a las causas de los sectores sociales populares (para ampliar la carac-

terización respecto al grupo de los que veníamos de la educación popular, remito a la entrevista colectiva publicada en la revista *Educación y Cultura* No. 50), sino que logra una alianza más amplia, une diferentes y múltiples actores y logra encauzarlos para construir una política educativa alternativa que va a tener una expresión muy concreta en la esfera de lo político-pedagógico o de lo pedagógico-político, énfasis que significaban visiones diferentes sobre el problema y que marcaban una manera de entender la acción educativa en ese contexto específico de nuestra realidad. Esta capacidad del movimiento de agrupar la intelectualidad crítica de la época, ligada a las tareas que el movimiento comenzaba a arrojar, mostraba lo que sería la primera gran fortaleza: la capacidad de construir un proyecto común desde múltiples vertientes, sin hegemonías ni controles, en una libre discusión de ideas para construir propuestas para ese momento.

El movimiento pedagógico también mostró su ligazón a las luchas sociales de esa época. En ese sentido, hoy sigue siendo uno de los elementos a ser tomados en cuenta en las lecturas de los movimientos sociales que emergieron en los años setenta y ochenta; específicamente, el movimiento pedagógico desbordaba la mirada político-gremial y de satisfacción de necesidades del grupo de interés, complementando esos énfasis y enlazándolos de otra manera en la construcción política como elemento central de su configuración. El movimiento pedagógico muestra en su constitución la emergencia de otra manera de ser de estos movimientos, en cuanto construía lo que serían los primeros nexos prácticos en el campo educativo de algunos movimientos sociales que iban a estar centrados en la subjetividad (ser maestro) y la identidad (con un saber propio: la pedagogía). En ese sentido, se alejaba de movimientos que se habían conformado desde las reivindicaciones inmediatas y las necesidades urgentes de grupos específicos de la población, y construía, desde los procesos de identidad del maestro y de su oficio, una forma más compleja de las luchas sociales y políticas de la época, sin negar el aspecto político-económico de la organización gremial.

Por las razones anteriores, el movimiento pedagógico, visto retrospectivamente, se convierte también en germen de los movimientos sociales que se configuraron en la segunda mitad del siglo XX, de los que

<sup>7</sup> Curiosamente, como parte de la intelectualidad del movimiento, el pensador de estos fenómenos fue Antanas Mockus, quien después durante su gestión como alcalde de Bogotá desarrollaría todo el toyotismo de corte posfordista para la reestructuración de la escuela a través de la Secretaría de Educación de esta ciudad.

tanto se ha hablado en las ciencias sociales, y podría afirmarse que no ha sido suficientemente estudiado desde esta perspectiva, lo cual va a exigir hacia el futuro un trabajo más de fondo de los estudiosos de estos movimientos mediante una búsqueda por archivos, bibliotecas, organizaciones sociales, para encontrar los nexos de un fenómeno que se dio a nivel nacional y que rompe y desborda los esquemas con los cuales los movimientos habían sido entendidos en la época.

Este movimiento se hizo posible en un proceso de descentramiento de la subjetividad moderna existente en la pedagogía. Todo el proceso de curricularización vivido a lo largo del siglo XX, había convertido al maestro en depositario de saberes y de modelos de enseñanza que él repetía mecánicamente, los cuales devolvía a sus alumnos mediante la instrucción. Al enfrentar esta mirada, el movimiento pedagógico produce una revolución de la subjetividad, en cuanto hace que la pedagogía esté en el maestro y en la capacidad no sólo de su reflexión sino de un maestro que, fruto de su autonomía, obtiene su mayoría de edad en la práctica profesional y recupera la pedagogía como acumulado de saber y experiencias de conocimiento del cual eran portadores sus practicantes, y desde ella inicia una reflexión para gestionar procesos en los cuales el/la maestro(a) se constituyó como sujeto de saber, proceso en el cual se dedicó a hacer innovaciones pedagógicas, a construir experiencias alternativas, a buscar en su práctica las potencialidades que lo liberaban de aquello que Paulo Freire había enunciado como una "educación bancaria".

Los maestros del movimiento pedagógico se rebelaron con razones prácticas y con alternativas pedagógicas y educativas a los modelos de la taylorización<sup>8</sup>. Se abrieron a la búsqueda de caminos y resistieron los esfuerzos de colonizaje sobre sus mentes y sus

cuerpos, inaugurando una forma de protesta con propuestas que le mostraban otros caminos a la práctica sindical del magisterio, ampliando sus luchas y diferenciándose del asalariado tradicional, fundado sobre su fuerza de trabajo material, enriqueciendo la impugnación y los proyectos de transformación de la sociedad y llenando de nuevos contenidos sus elaboraciones. Los maestros del movimiento pedagógico dialogaron como pares con los intelectuales de la época y se produjo una renovación en el pensamiento mediante una alianza que transformó prácticas, discursos y saberes, constituyendo el poder de unos asalariados del conocimiento y lo pedagógico. Por ello, su momento culminante es el Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1987, en el cual la expresión de lo político-pedagógico tuvo un clímax que llegaría hasta los debates para la constitución de la ley general de educación y que tuvo influencia propia en la constituyente que reformó nuestra Carta Constitucional en 1991.

Esta suma de hechos: enfrentar la taylorización, construir sujetos sociales de pedagogía, ligarse a los movimientos sociales, desbordando sus entendimientos tradicionales, corría por múltiples caminos de individuos, instituciones, organizaciones, que durante la década de los setenta habían visionado cambios estructurales que pasaban por la modificación de las prácticas sociales de individuos y colectivos. Es así como cierta sabiduría institucional en el sindicato de maestros al comenzar la década de los ochenta entiende que la pedagogía como saber propio del maestro modifica la forma de ser sindicato y hace de la práctica pedagógica un ejercicio que no se resuelve en la simple producción capitalista de artefactos (no es un sindicato de "línea de producción" manufacturera), y entonces aparece un horizonte gremial capaz de reconocer el lugar de la pedagogía en la lucha social y política, operando a través de la política en el

8 Son modelos que tienen implicaciones en el ámbito del currículo y la organización del trabajo escolar; esta síntesis permite entender básicamente en qué consisten. El taylorismo es un modelo de organización de la producción que se impone en Estados Unidos a principios del siglo XX. Su mentor es el ingeniero Frederick Taylor. Lo central de este modelo es la descomposición del proceso de producción artesanal en movimientos muy precisos, estableciéndose los parámetros de perfección de su ejecución. Se entrena a los trabajadores para que cada uno se especialice en uno de esos movimientos, obligándose a una precisión y rapidez muy grandes. El fordismo (a partir de su mentor, Henry Ford, 1918 en adelante) es la incorporación de la cadena de montaje para la producción fabril en masa, que fija al trabajador a un sitio y lo obliga a trabajar a la velocidad y ritmo que impone el avance de la faja transportadora. El posfordismo tiene dos vertientes, el toyotismo y el sistema Volvo. El toyotismo

surge después de la segunda guerra mundial en Japón (mentor: ingeniero Taiichi Ohno) y se caracteriza por la organización fabril para la producción "justo a tiempo", esto es, sólo bajo demanda y evitando los stocks voluminosos, y controlando la calidad de los productos en el mismo proceso de producción. Esto hace que se organicen en equipos y cada trabajador controla varias máquinas y secuencias de tareas al mismo tiempo. En el sistema Volvo (que se asocia con la automotriz sueca Volvo y surge en los años setenta por las luchas laborales contra el sistema fordista) se continúa con la línea de montaje, pero se organizan grupos pequeños de trabajadores para decidir tareas múltiples que cumplan con los requisitos de calidad y tiempos que exige la empresa. Esta forma de organización social del trabajo va a tener bastante influencia en la organización del currículo en cuanto es organización del trabajo escolar.

aula, de la política en las didácticas, de la política en el control y la disciplina, de la política del espacio escolar, de la política en los modelos pedagógicos, de la política en los paradigmas educativos, en la forma de administrar; es decir, se politizó el ejercicio de la profesión.

La dinámica encuentra un cauce organizativo para que esta eclosión político-pedagógica tenga una expresión social. Y allí aparecen con claridad también unos intelectuales orgánicos que fueron capaces de entender en su momento, no la "pedagogización de la política" como decían algunos críticos, o "el reformismo gremial" como cuestionaban otros, o "el pedagogicismo" como también intentaron designarlo algunos, sino que se avanzaba a una forma más compleja y nueva de entender el ejercicio de ser sindicalista en el campo de la educación; esto llevó a que con la oficialización del movimiento pedagógico en el congreso de Bucaramanga de 1982, el sindicato nacional de los maestros (Fecode) se convirtiera en ese "intelectual orgánico" que con un planteamiento plural fue capaz de recoger múltiples expresiones fragmentadas que corrían por ONG, universidades, organizaciones sociales, organismos de izquierda, y de construir con la suma y la diferencia de todos ellos una riqueza que da origen a una institucionalización de esas múltiples formas de movimientos pedagógicos que andaban por ahí, pero que allí comenzaban a tener una vida propia, en una coordinación nacional mayor, e iban a ser decisivas en los diez años siguientes de las políticas educativas en nuestro país<sup>9</sup>.

### Visibilización social de la pedagogía

Existe un reconocimiento internacional a nuestro país y a Fecode por el suceso que significó en distintos escenarios latinoamericanos y europeos el hecho de un sindicato preocupado por la pedagogía; se generaron distintas interpretaciones de esos sucesos, prácticas normales en nuestra realidad en la década de los ochenta<sup>10</sup> y comienzos de los noventa; tan olvida-

do en la segunda parte de los noventa y comienzos de 2000 y que volvió a dinamizarse en estos tiempos, como lo muestra la realización de este evento.

Esa internacionalización muestra por qué es un hito que intentó ser retomado por sectores en Perú, Brasil, Bolivia, Argentina, y en estos días el colegio chileno muestra una vitalidad parecida a la de los orígenes gremiales de nuestro movimiento pedagógico a comienzos de los ochenta, que comienza a ser mirado hoy como una alternativa de hacer movimiento pedagógico en el comienzo del nuevo milenio. En ese sentido, la semilla sembrada se ha regado a lo largo del continente y en algunos movimientos de maestros en España, Francia y grupos de México y América Latina. Sobre esto también habrá que investigar para no quedarnos en las insularidades nacionales en tiempos de globalización.

El gran aporte del movimiento pedagógico a la educación colombiana es que construyó unos sujetos sociales educativos que cumplieron una triple función: construir una movilización intelectual en la cual la pedagogía fue sacada de los escenarios académicos para ser colocada en la vida de los maestros y en los procesos de organización que éstos se daban en un doble ejercicio de pensamiento y acción que convirtió toda la práctica social y pedagógica trabajada mediante procesos de sistematización; la práctica fue convertida en saber y experiencia, y éstos como saber de resistencias y alternativas en un ejercicio político intelectual, y en algunos sectores una forma de construir contrahegemonía cultural.

Pudiéramos decir que fue el tiempo de la emergencia de los educadores como intelectuales más allá de los discursos del reconocimiento a su profesión sólo como vocación, y que convirtió procesos prácticos que venían de un ejercicio insular de una práctica que estaba aislada en individuos y pequeños grupos, para enlazarlos y producir su visibilización y proyección más amplia. Ello permitió la emergencia de una comunidad de pensamiento y acción de la pedagogía, la cual, viniendo desde las más variadas posiciones, se preocupó no sólo por un cierto rigor en el pensamiento, sino por lograr que ese pensamiento transformara

9 Para una ampliación de la diversidad de entendimientos, remito al libro de SUÁREZ, Hernán (comp.). 2002. *Veinte años del movimiento pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio; y al artículo de GANTIVA, Jorge y William René SÁNCHEZ: "Sentido y pertenencia del movimiento pedagógico". *Revista Educación y Cultura* No. 62, abril de 2003. Bogotá, CEID-Fecode, pp. 50-59.

10 Remito a su revista *Docencia* y su página web: [www.colegiodeprofesores.cl](http://www.colegiodeprofesores.cl) y su correo electrónico: [docencia@colegioprofesores.cl](mailto:docencia@colegioprofesores.cl)

la vida individual y colectiva, y modificó la vida sindical y la forma de organizarse y de ser maestro e intelectual de la educación en Colombia<sup>11</sup>.

El primer gran logro del movimiento pedagógico es que su movilización consigue que la pedagogía acceda a una mayoría de edad tanto en el campo de la educación disciplinaria como en el campo del impacto para la construcción de un proyecto de cara al futuro del país y en el quehacer de los maestros y maestras que desde lo pedagógico intentaban constituir el ámbito de sus primeras representaciones, buscando incidir en la elaboración de las políticas públicas que se hacen visibles en las discusiones de la ley general de educación y su articulado, logrando en algunos casos un replanteamiento de ella, donde el oficio de maestro se constituye en un ejercicio profesional que no podía estar simplemente reconocido como un campo disciplinario y técnico sino como un campo de acción política.

Ese reconocimiento de su campo político-intelectual, que le otorga mayoría de edad, construye unos espacios de saber en los cuales la interlocución, el debate y la producción son una constante. Si se revisa muy rápidamente la documentación de la época, la permanencia de la revista *Educación y Cultura*, los boletines constantes desde los centros de estudios e investigaciones docentes (CEID) de algunos departamentos, sus publicaciones del correo pedagógico, la existencia de los CEID con actividades permanentes, los programas de radio, el desarrollo de una línea editorial para maestros en la Cooperativa Editorial del Magisterio, la cantidad de textos sobre innovación educativa y los debates sobre innovación y transformación, la sistematización que venía de la educación popular, como una forma de investigación cualitativa de prácticas que quieren producir conocimiento, se convierte en una constante dando origen a infinidad de libros en ONG, en universidades, algunas investigaciones temáticas sobre procesos escolares con líneas y énfasis sociales y políticos muy diversos, pero que sumaban al torrente del movimiento pedagógico, como las de la FES, muestran la vitalidad de un país que fue

contagiado por el movimiento pedagógico y que, así muchas de estas líneas ya no correspondieran al planteamiento o concepción original, sí fueron parte de la irrupción y el contagio que fue produciendo el movimiento en una interlocución en la cual la mayoría de edad de la pedagogía en nuestro país mostraba claramente que estábamos frente a un fenómeno social no controlable por uno u otro grupo que construían hegemonías. Era un debate amplio con multitud de representaciones y representatividades.

Por eso, el principal aporte del movimiento pedagógico, coherente con las reflexiones anteriores, fue convertir la educación en un asunto político público que la sacó de los cubiletes de los intelectuales, de las burocracias de los ministerios de educación y de la lógica gremial sindical, para construir una comunidad de pensamiento y acción que en ese período no permitió más que las políticas fueran producto de conciliábulos o de decisiones de tecnócratas, y construyó lo político-pedagógico como un campo en disputa, y no neutro, en cuanto el ejercicio educativo tenía que ver con los mundos que se querían otorgar a la acción humana en la sociedad.

Fruto de estos desarrollos, el debate de la ley general de educación fue amplio y duro en ocasiones, en cuanto las expresiones del cabildeo fueron desplazadas por la movilización social y un debate público de ideas, en los cuales esas múltiples expresiones del movimiento pedagógico llegaron a tener un punto de vista y una propuesta, y lo que fue pensado para un acuerdo de corto plazo se convirtió en un debate nacional que dio origen no sólo a las expresiones gremiales, sino también a múltiples expresiones de la sociedad preocupada por el fenómeno educativo, donde el lema del grupo que promovía la constituyente educativa fue "La educación es un asunto de todos", frente al primer intento de pacto ministerio-sindicato, que dejaba por fuera importantes sectores de la sociedad.

En el marco de este debate el grupo de intelectuales asesores de los CEID sale de allí por la diferencia manifestada públicamente sobre algunas posiciones del gremio en la discusión de la ley, que iban en contravía de los intereses mayores de la sociedad; se inició así un proceso de diferenciación dentro del sindicato sobre lo político-pedagógico, que en algunos casos terminó con un discurso antiintelectual que declaraba ganada la pelea y sacados de Fecode las

<sup>11</sup> Es de notar que los principales grupos pedagógicos del momento estuvieron vinculados al proceso: el de la historia de la práctica pedagógica, el grupo Federici de la Universidad Nacional, los de educación popular de diferentes ONG y organizaciones populares, y los de centros de investigación de las diferentes fuerzas políticas con incidencia en Fecode.

ONG, universidades e intelectuales que se la habían tomado con la complacencia de una dirección política reformista.

Esta capacidad de debate y de una comunidad de pensamiento y acción se muestra en algún documento de reflexión de la banca multilateral, donde al analizar la ley general de educación de Colombia se lamentaban de que habían dejado en ella una influencia muy fuerte del sindicato y de la sociedad civil, y proponían algunos cambios de rumbo, hechos que lograrían luego de que algunas miradas gremialistas, desde una cierta "radicalidad política", perdieron la visión de alianza amplia en educación, como lo reseñé anteriormente, y desde sus posturas terminaron favoreciendo la marcha de la refundación neoliberal y globalizada de la escuela, ya que con esa forma de proceder frente a los aliados críticos y no incondicionales, rompieron una unidad de actores que hubiera sido básica para enfrentar la contrarreforma educativa en marcha, destino que tomó la educación y que hoy es muy visible en las maneras de la política que tuvimos en el gobierno anterior de Pastrana y el que corre en estos días del señor Uribe Vélez<sup>12</sup>.

### **Movimientos pedagógicos más allá de la expresión gremial**

Se habla mucho de que el movimiento pedagógico ya no tiene la vitalidad e influencia de otros años. Disiento de esta manera de entender el problema. Creo que éste es un análisis que intenta mirar el movimiento solamente como la expresión gremial de él. Lo que hemos vivido en este período es un agotamiento de un proceso y una forma particular de ser del movimiento pedagógico centrado en la organización gremial, para abrirnos a múltiples movimientos pedagógicos que hablan más de una nueva manera de encontrarse el hecho de la pedagogía en nuestra realidad. Hallamos infinidad de redes regionales, experiencias de innovaciones desde ONG y universidades, proyectos educativos alternativos en algunas organizaciones sociales, prácticas de experiencias transformadoras que acompañan algunas universidades.

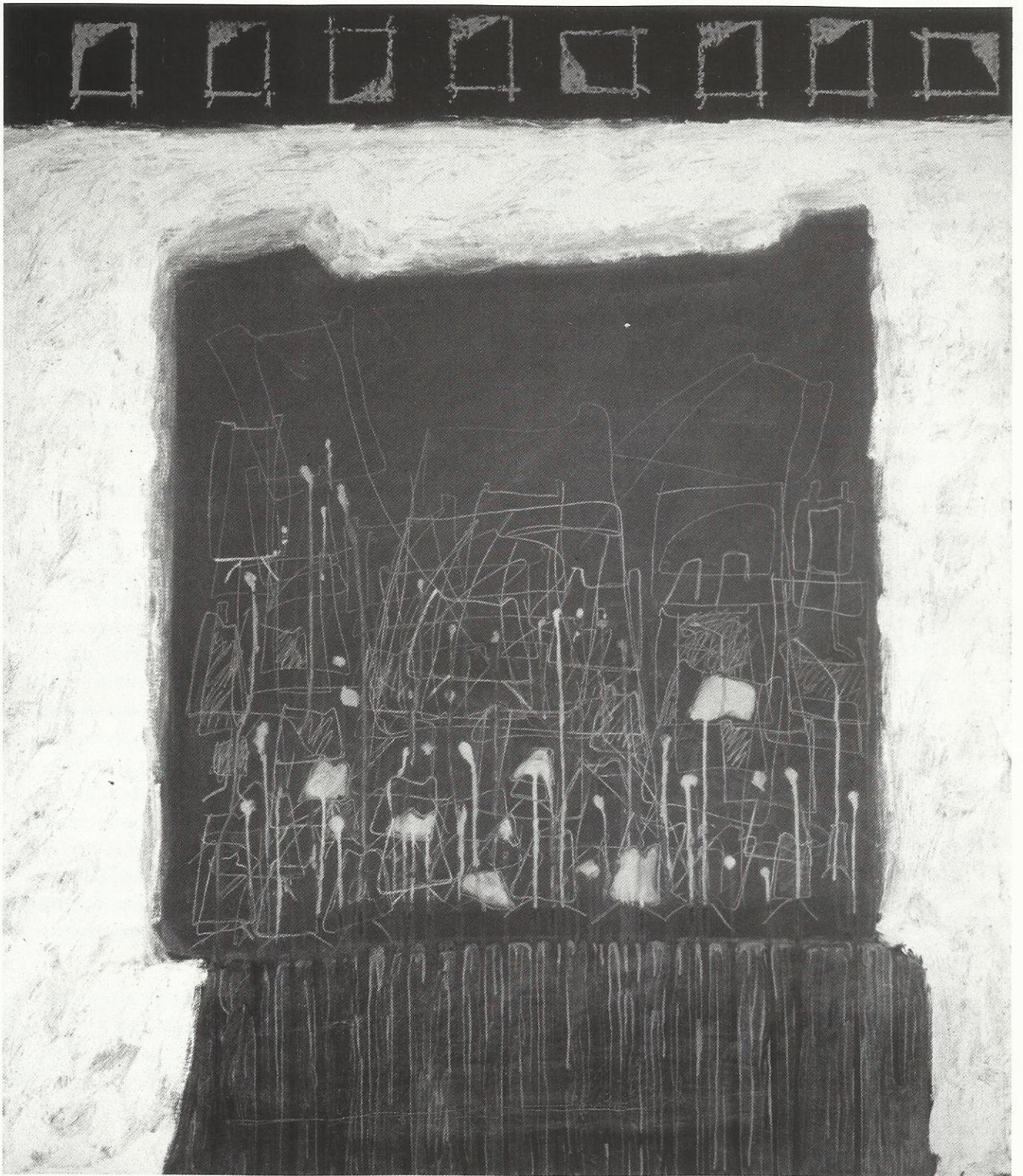
Encontramos en este período una eclosión de propuestas para las normales y hasta dos grupos de los sectores empresariales que buscan incidencia en el campo educativo, lo cual muestra nuevamente la constitución de un campo educativo y pedagógico como escenario en disputa de distintos intereses y fuerzas, que buscan mayor incidencia en la sociedad. No en vano el mayor peso de la globalización capitalista y neoliberal está soportado sobre una reestructuración productiva de base tecnológica, que convierte el conocimiento y la información en una fuerza productiva directa.

El movimiento pedagógico en la actualidad es vital y existente, con múltiples expresiones fragmentadas. Guardadas las proporciones de ser dos épocas muy diferentes, estaríamos en un momento con características semejantes de modificaciones en educación a las que se gestaron en la época de los setenta, cuando aparecen múltiples formas de ese movimiento, pero atomizadas. No en vano la Expedición Pedagógica Nacional ha encontrado en 192 municipios 3,000 experiencias que resisten y construyen alternativas y 65 formas de organización pedagógica de los maestros<sup>13</sup>. En el pasado necesitaron un centro para aglutinarse, y fue el sindicato; hoy de pronto requieren, más que un centro aglutinador como en el pasado reciente, la posibilidad de trazar nexos a través de esos diferentes nodos para construir redes de movimiento vivo a lo largo y ancho de la geografía colombiana y latinoamericana, que vuelva a producir un sentido para estos tiempos y permita nuevas formas de organizar lo singular y lo múltiple de este tiempo.

Durante diez años (1992-2002) el sindicato perdió la vitalidad que los diez años anteriores le habían dado al movimiento pedagógico. Muchas de las organizaciones regionales se diluyeron. Sólo permanecieron con una dinámica propia cinco o seis CEID regionales de los 33 que debían existir. La red municipal de comisiones pedagógicas que había alcanzado a constituirse en algunos departamentos, prácticamente desapareció. Algunos grupos organizados en redes, más que sumar a la dinámica sindical, resisten y constituyen procesos en ocasiones en contravía del aparato gremial. Hipotéticamente planteo que este aislamiento lo ha

<sup>12</sup> Para una ampliación de esta problemática, remito a mi texto "Globalización y neoliberalismo", en *Educación, una lectura del caso colombiano*.

<sup>13</sup> *Expedición Pedagógica Nacional: huellas y registros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001.



producido la dirección política de Fecode por lo que yo llamaría una izquierda conservadora, en cuanto no fue capaz de entender lo político que había en el movimiento pedagógico y porque por su mirada maximalista sobre el poder (sólo en el Estado y en los patronos) no generó esa multiplicidad de luchas y de renovación de la estructura sindical para enfrentar la refundación capitalista de la educación y de la escuela presentes en la globalización neoliberal en marcha, aunque mantuvo una acción beligerante de corte político-gremial.

Esta forma de organización nunca fue capaz de entender el ser político de la pedagogía, ya que todo lo leía a través de las políticas estatales y el enfrentamiento a ellas como parte de la expresión de una época profundamente neoliberal y globalizadora. Esa dificultad para entender lo político de lo pedagógico en tiempos de neoliberalismo redujo la lucha a lo político-gremial tradicional y llevó al movimiento pedagógico a hacer las tareas que debió haber hecho la estructura sindical, en su versión más tradicional. En ese sentido, algo que estaba construido sobre cuatro pilares: la política educativa, lo político-pedagógico, lo político-profesional y lo político-social, se estrechó y quedó reducido a sólo la política educativa; la fortaleza que tenía una organización que se reconstituía sobre esos cuatro pilares fue perdiendo tres de ellos, para librar una lucha que terminó siendo de los maestros, pero no de la sociedad, ni de las comunidades educativas. Éstas participaron muy aisladamente en el último período, y en ese autoaislamiento se generó una dificultad para empujar los elementos más progresivos de la ley general de educación y construir las comunidades de acción y reflexión para desarrollar de manera progresista las tensiones generadas por ésta.

Igualmente, el movimiento pedagógico en su expresión gremial quedó atrapado en las milimetrías político-partidistas, funcionando por cuotas de representación de las fuerzas políticas existentes en el sindicato y no por las capacidades de movilizar lo político-pedagógico; en estas circunstancias, el CEID quedó entre la milimetría política y el gremialismo a ultranza. Por ello, en esos diez años, como lo refleja la revista, se dedicó a tres tareas que mostraron también la pobreza intelectual de este período: el debate a la política educativa, la crítica al constructivismo –pelea que

no fue siquiera dada en los términos de discusión mundial de la problemática, de crítica a los modelos pedagógicos y a la crisis de los paradigmas y al agotamiento de éstos, sino a la pelea con un modelo local y a la presentación de experiencias de innovación.

En este período también se desempolva la teoría de la reproducción que se movió en el campo marxista europeo y americano en la década de los setenta, con una disminución muy fuerte de su influencia en los años ochenta y un poco su replanteamiento en los noventa. Acá fue resucitada como LA teoría educativa para explicar los nuevos fenómenos, elemento que hizo más difícil construir respuestas propositivas y de fortalecimiento político-gremial en tiempos de globalización y neoliberalismo, con muy poca cabida a otras visiones de la crisis, que relevaron también las tres generaciones de las reformas educativas desde una comprensión crítica y transformadora de la problemática.

Por ello el sindicato sale tan debilitado de este trance. No es sólo un problema de la manera como es afectado por las políticas neoliberales y de globalización, sino que las teorías a las que se apeló para sustentar la crítica y la resistencia estaban ancladas en un pasado y no daban cuenta de un capitalismo globalizado que refundaba su escuela y su educación para unos nuevos tiempos en los cuales la hegemonía del capital financiero y las clases sociales transnacionalizadas a través de la banca multilateral fijaban una nueva organización social del trabajo (toyotismo), que tendría su incidencia en los nuevos fundamentos curriculares y pedagógicos como dispositivos de saber-poder en la reestructuración de la educación en esta sociedad<sup>14</sup>, exigiendo también una respuesta nueva del pensamiento y la acción crítica capaz de plantear un nuevo proyecto que transforme esas nuevas formas del control capitalista.

Estas divisiones serían, junto a otros elementos, los propiciadores de una fragmentación que se reflejaría luego en la elaboración del Plan Decenal de Educación, que ya no tuvo la capacidad de unir a la mayoría de los actores del campo de la educación y la pedago-

<sup>14</sup> GIROUX, H. "Pedagogía pública y política de la resistencia: una teoría crítica de la lucha educativa", en revista *Opciones Pedagógicas* No. 25. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pp. 44-58.

gía, que lo habían hecho en los diez años anteriores del movimiento pedagógico, y se generó un grupo mucho más pequeño, el de la concertación de este plan.

### La pedagogía en la globalización y la contrarreforma educativa

Una de las mayores dificultades en la interpretación de los procesos pedagógicos de este tiempo tiene su manifestación en la reducción que se hace del debate sobre el componente pedagógico en la contrarreforma educativa (Ley 715 y sus decretos reglamentarios en nuestro caso y especialmente el Decreto 1278 de 2002), que instaura una despedagogización de la educación, y por el otro lado, de la confrontación, los enfoques, modelos y paradigmas acumulados en la modernidad y que dan forma a las diferentes visiones existentes en el campo de la pedagogía.

Sin embargo, quiero moverme en una tercera posición. Al considerar que la pedagogía hoy es un campo en transformación y por lo tanto en reconfiguración, ya que ella también es afectada por los diferentes fenómenos científicos y tecnológicos constitutivos de la globalización, pudiera decir en una síntesis apretada que allí está la discusión sobre el conocimiento y cómo la forma de la ciencia, sus métodos, enfoques, teorías y dispositivos son reestructurados desde diferentes visiones, que han venido mostrando cómo los modos de la construcción de lo científico y su entendimiento han sido transformados.

Aparecen cuestionamientos a la manera de ser, de existencia de un objeto de conocimiento como realidad dada, y se debate la separación sujeto-objeto. Igualmente, ocurren modificaciones en la idea de tiempo: aparece una simultaneidad plural y compleja que transforma la idea de cambio y rompe con la idea de lo nuevo y del progreso. Estos replanteamientos han afectado la racionalidad del mundo del conocimiento, haciendo que prácticas, teorías e instituciones que tienen que ver con él sean reformuladas y reestructuradas en los tiempos que corren<sup>15</sup> (certeza: Prigogine;

<sup>15</sup> Para avanzar en esta discusión, remito a autores como Evelyn FOX KELLER, Illya PRIGOGINE, Michel SERRES, Boaventura DE SOUSA, Humberto MATORANA, entre otros. Igualmente, a Alan SOKAL y Jean BRICMONT quienes en su libro *La impostura intelectual*, desde una de las concepciones del marxismo más tradicional, enfrentan y cuestionan a estos autores de la llamada nueva ciencia.

autopoiesis: Varela; experiencia: B. de Souza; complejidad: Morin). Estas transformaciones en los modos de producción del conocimiento traen consigo la emergencia de nuevas figuras de razón que consiguen replantear los paradigmas vigentes de elaboración de la ciencia, enfrentándonos a la paradoja de que no hay una sola racionalidad para pensar este cambio civilizatorio que vivimos.

Esas nuevas figuras del conocimiento se nos hacen visibles en los desplazamientos que producen en la base de procesos lógicos anteriores. Por ejemplo, el computador, que tiene como materia prima las abstracciones y las simbolizaciones, plantea una nueva relación cerebro-información que supera la tradicional relación hombre-naturaleza y hombre-máquina. Es así como esas formas de conocimiento sacuden el conocimiento escolar. Dice Simone<sup>16</sup> que el texto electrónico es una revolución mayor que la de la imprenta, en cuanto ésta puso en circulación textos ya existentes; el texto electrónico, dice este autor, es más comparable al momento de los cambios derivados de la invención del alfabeto.

Estos elementos producen una modificación en el saber escolar de la modernidad, fundado sobre su centralización institucional, con dispositivos de control técnico y político muy precisos, y con unos sujetos poseedores de él, que tenían el atributo del rango. Esto se ha modificado por esas formas del aprendizaje de saberes existentes en múltiples lugares de la sociedad, no únicamente en la escuela (saberes mosaico), que modifican el modelo de comunicación escolar presente en los procesos pedagógicos, estableciendo por lo tanto ese paso de lo senso-motriz a lo senso-simbólico.

Esa descentración de la cultura escolar<sup>17</sup>, por los procesos en marcha en la sociedad (tecnológicos, comunicativos, corporales, cognitivos, institucionales), va a

<sup>16</sup> SIMONE, R. 2000. *La tercera fase, formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.

<sup>17</sup> Remito a mi texto "La globalización educativa reconstruye el sujeto de la modernidad". En: *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. María Cristina Laverde (ed.). 2004. Bogotá: Universidad Central-DIUC, Siglo del Hombre Editores, pp. 149-180. Allí desarrollo 10 descentraciones: a) Educación a lo largo de la vida; b) Una razón que no es única; c) Una educación que no garantiza empleo; d) Una organización del trabajo que se fragmenta; e) Medios masivos que construyen nuevos imaginarios de lo público; f) El libro ya no es el único vehículo cultural; g) Un profesional sobre nuevas bases de acción; h) Lo público se globaliza; i) La escuela pierde la hegemonía sobre el conocimiento; j) Replanteamiento de los paradigmas pedagógicos.

exigir una readecuación de los procesos escolares, y por lo tanto de los pedagógicos. Es curioso ver cómo la discusión del tratado de libre comercio, en la perspectiva de la Organización Mundial del Comercio, tiene un alto contenido de uso de tecnología informática para proyectos de educación a distancia, proceso que por este medio facilita la conversión de la educación en un servicio.

Es una lógica de nuevo conocimiento y de una tecnología que no puede separarse de las lógicas del mercado neoliberal, con su profundización de la exclusión social y de la construcción de nuevos grupos de desiguales desde el acceso a esos desarrollos tecnológicos, lo cual genera los infopobres. Es ahí donde el capitalismo globalizado ha intentado adecuar la escuela y refundarla para ponerla a tono con las nuevas formas del conocimiento a su servicio, pero ante todo para que cumpla sus funciones en los nuevos requerimientos de la contrarreforma educativa en marcha, donde la información, el conocimiento y la tecnología han pasado a convertirse en fuerza productiva directa, lo que construye procesos de producción que generan condiciones planetarias de competencia, productividad y explotación.

Para ello se han realizado tres generaciones de reformas educativas en los últimos 20 años:

- a) Las leyes de la descentralización.
- b) Las nuevas leyes de educación (122 en el mundo, 25 en América Latina, y en Colombia la Ley 115).
- c) La contrarreforma educativa (Ley 715 en nuestra realidad).

En esta última toma forma la despedagogización de la formación docente. De manera más visible, en el Decreto 1278 de 2002 y en el 3238 de 2004, en los cuales la forma que adquiere esa despedagogización es para la práctica docente una línea de exigencias en la que se reduce la pedagogía a los mínimos necesarios de los que se pueda apropiarse cualquier profesional con título universitario en un período de prueba de un año para poder ser nombrado "maestro en propiedad".

Esa posición no es más que la punta del iceberg manifiesta en nuestra realidad de una corriente internacional del currículo de corte americano y que entra a la profesión del docente en la "enseñabilidad" en la cual

sólo se puede enseñar a quienes están en condiciones de aprender. Para ello, la base de la acción educativa es "la disciplina que se enseña". La fuerza del contenido está en las "competencias y estándares", que adquieren forma curricular transversalizada. En ese sentido, la pedagogía serían sólo las técnicas que hacen posible su instrumentación, visible en la competencia de desarrollar una clase y un programa en su área del saber administrando el tiempo y el espacio educativo.

Por ello se afirma que estamos en una involución pedagógica, en cuanto es un retorno al instrucionismo instaurado en nuestro medio a finales de los años sesenta y setenta por muchos de los universitarios becados en la Universidad de Tallahassee y que regresaron a nuestros países a dirigir las facultades de educación y a incidir en ellas, y que produjo en su tiempo un "currículo a prueba de maestros"; en la respuesta crítica a éste se halla uno de los orígenes del movimiento pedagógico colombiano.

Como podemos ver con la reflexión anterior, la mirada de la despedagogización es una de las concepciones que trae hoy la reconfiguración del campo de la pedagogía y es el camino por el que han optado los organismos multilaterales en lo internacional y han acogido los tecnócratas nacionales como parte de la inserción en los procesos de la globalización capitalista y neoliberal en marcha<sup>18</sup>. Allí nos encontramos frente a un currículo instrumental modelo siglo XXI, que se reduce a planes de estudio, y a su vez éstos a estándares y competencias, en el marco de una cultura única: ciencia, tecnología y sociedad (los CTS) como núcleos de un currículo apalancado en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información vistas como neutras.

Por ello, en este momento histórico la pedagogía es un nuevo espacio social y profesional de lucha. La tentación es creer que la única salida es la manera como la está resolviendo el sector hegemónico, o sea la despedagogización. La otra tentación es la defensa de las pedagogías universales construidas desde los paradigmas de la modernidad (alemán, francés y sajón; en otros lares también hablan del latinoamericano).

18 PINI, Mónica. 2002. "Lineamientos de política educativa en los Estados Unidos: debates actuales; significados para América Latina". Revista *Opciones Pedagógicas* No. 25. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pp. 59-96.

Es necesario salir de este dualismo, ponernos en camino y entrar a la discusión para comenzar a construir esa reconfiguración desde una mirada crítica, que a la vez que nos permita reconocer la crisis de los sistemas pedagógicos y de las formas universales de la pedagogía sistémica, nos haga posible iniciar su reconstitución desde formas y procesos alternativos, lo que significa abrirse al reconocimiento de una perspectiva metodológica plural que, como dice Olga Lucía Zuluaga, sin abandonar su campo sea capaz de ir a esos otros campos configurados y en transformación para buscar y negociar sus conceptos y propuestas más allá de configuraciones paradigmáticas cerradas, y en esa disputa nos lleven a nuevas configuraciones del conocimiento y de su apropiación<sup>19</sup>.

En la experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional ha ido emergiendo y haciéndose visible una reconfiguración en la cual la práctica pedagógica de los maestros se convierte en un campo reflexivo, dando paso por esta vía a la constitución de una política de la experiencia, donde emerge un maestro que se constituye en sujeto de saber desde su territorio y produce una reterritorialización de la pedagogía.

Estos maestros tienen como particularidad hacer visible la emergencia de esos saberes pedagógicos propios que se han liberado del aprisionamiento que les producían los paradigmas, los enfoques y los modelos universalistas, recomponiendo su práctica desde pedagogías no universales, muchas de ellas híbridas, en diálogo y confrontación con esos saberes constituidos, dando forma a las geopedagogías que tienen su explicación en la localización no sólo geográfica sino categorial, que les da un carácter y una identidad a esas formas y prácticas locales de la pedagogía<sup>20</sup>.

Este maestro constructor de geopedagogías rompe la concepción que lo colocaba como portador de saber, y se asume como productor que lee e incorpora la realización de sus prácticas como experiencia, realizando un acto de pensamiento y de saber sobre una práctica que le es propia, en cuanto profesional de la educación, instaurando la pedagogía como un territorio propio y amplio, en donde él produce su práctica,

su saber, su experiencia con su comunidad de saber, y se configura así como sujeto de poder y de saber.

Esto implica también un replanteamiento de los sistemas de formación de docentes, tanto en sus métodos como en los contenidos. Hoy, por la despedagogización, la política de formación se convierte en un nuevo campo de lucha, ya que desde esta visión se ha venido convirtiendo en un puro adiestramiento técnico para el funcionamiento instrumental, abandonando la reflexión de sentido y epistemológica inherente a la pedagogía como un hecho social de saber. En ese sentido, tampoco es un retorno a la pedagogía como esencia, buscada en las formas universales de ella.

Se inicia la rebelión de sí mismo desde esa práctica que lo dota de una nueva subjetividad para constituir la rebelión del aula, desde la geopedagogía como lugar básico y central para la confrontación del proyecto educativo, cultural, social y político-pedagógico en marcha, convirtiendo parte de su experiencia en una nueva forma de lo político-pedagógico en la sociedad actual e inaugurando las luchas de resistencia desde los bordes (nueva configuración de la escuela) contra la despedagogización propuesta por la organización central de las políticas educativas.

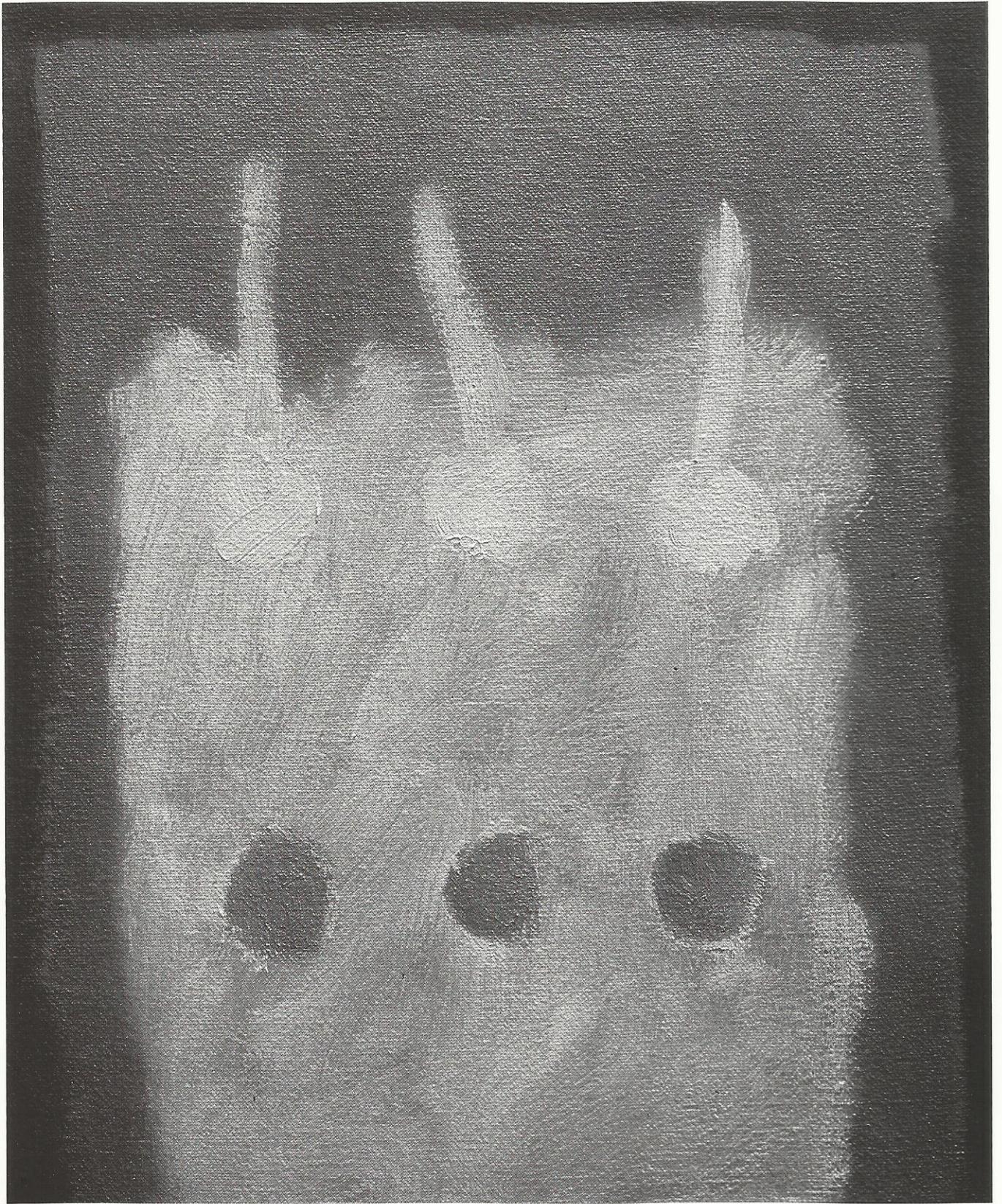
También se generan iniciativas como la del Instituto Superior de Pedagogía, que en algunas de sus concepciones, rompiendo los cánones académicos, lo piensa como un gran acuerdo de grupos que tienen en la pedagogía un saber con el cual disputar en la sociedad de estos tiempos un sentido para ello. En las discusiones preliminares han estado involucradas algunas universidades, cooperativas del magisterio, asociaciones gremiales, intelectuales de ONG y se plantea ampliar este espectro para construir esta propuesta como una de las centrales de oposición al proyecto de despedagogización.

### **Vigencias actuales del movimiento pedagógico**

No se trata de recuperar el movimiento pedagógico de los años ochenta; se trata de construirlo hoy de tal manera que construyendo las agendas de este tiempo encuentre su vigencia y el proceso con el cual va a construirse lo político-pedagógico de este nuevo milenio. En ese sentido, en la perspectiva del análisis

19 ZULUAGA, Olga Lucía. "Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía. Aproximaciones metodológicas". (Fotocopiado)

20 *Expedición Pedagógica Bogotá: caminantes y caminos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Fundación Restrepo-Barco, 2003.



que he hecho, mi propuesta es que hay que deconstruirlo para reconstruirlo, es decir, se hace necesario un análisis concienzudo y detallado de lo que es y ha sido, para recuperar sus grandes vetas críticas ya que no es posible ir a lo nuevo sin un pie en la tradición. También se requiere un análisis juicioso de los nuevos dispositivos de saber y conocimiento que se desarrollan, para encontrar las fisuras que va dejando el modelo en boga y desde éstas construir crítica y propuestas<sup>21</sup>.

El escenario está servido: una contrarreforma educativa en marcha que afecta por su perspectiva neoliberal toda la vida escolar y el derecho a la educación<sup>22</sup>, sometido a criterios de eficiencia y eficacia del mercado y de la producción, que termina consumando a nombre de la cobertura una escuela pobre para pobres, que al trabajar la calidad como pura eficiencia interna o como meta en sí misma, olvida las particularidades sociales de nuestra formación social y termina construyendo una tecnocracia escolar sin contexto. Así como ayer el taylorismo fue enfrentado, hoy el escenario toyotista está dispuesto para que los nuevos agentes críticos vengan a construir y hacer visible toda una nueva práctica y teoría pedagógica.

La premura de un conocimiento pragmático ha ido construyendo un discurso objetivista de él, que conduce a la inestabilidad de los estándares y competencias, en función de la reestructuración formativa en marcha, y por lo tanto una especie de saber técnico y tecnológico neutro, que va haciendo de la educación un hecho técnico, exento de intereses y administrado por tecnócratas, que saben hacia dónde conducirnos desde su objetividad, los cuales, convertidos en evaluadores, construyen una convalidación de esa cultura y esa forma del conocimiento hegemónico.

Igualmente, existe cantidad de actores dispersos que son múltiples expresiones de esos movimientos pedagógicos, que siguen pululando en las escuelas y nuevas instituciones escolares. Son esa continuidad

histórica e intentan darle sentido y consistencia a las nuevas maneras de expresión de lo político-pedagógico. Infinidad de experiencias, que se construyen en los bordes del sistema y por fuera de las políticas oficiales y en sus instituciones, nos muestran que “resistencias” y “proyectos alternativos en la globalización” están en el campo de la práctica de los maestros. Allí van surgiendo múltiples formas en disputa<sup>23</sup>.

La subjetividad de muchos maestros que vienen del movimiento pedagógico aparece con fuerza propia en cuanto abandonaron ser portadores de saber y se convirtieron en los sujetos del movimiento pedagógico y hoy desde sus producciones se reclaman como constructores y productores de saber y conocimiento. Algunos de ellos ya están en las universidades y han vuelto a un quehacer intelectual tradicional, pero ellos mismos son construcción de ese proceso que en los últimos 20 años hizo presencia en la vida social y educativa colombiana, y están esperando unir lo que hacen hoy en su cotidianidad a grupos mayores que reconstruyan la comunidad educativa de estos tiempos y desde otra perspectiva crítica.

También algunos de los formados en este proceso se han convertido en ejecutores de las políticas de despedagogización, en ministerios y secretarías de educación. Paradójicamente, con la llegada de gobiernos alternativos en algunos municipios y departamentos, han comenzado una política de resistencia y construcción de alternativas desde el centro de las políticas. Es muy temprano todavía para hacer una evaluación de estos procesos, pero requieren un estado de alerta y acompañamiento para garantizar que se mantengan allí la confrontación y la construcción de nuevas propuestas.

Sólo faltan los actores colectivos que tal vez no van a poder ser contruidos a la manera del pasado, porque hoy muchas formas de lo intelectual no están esperando ser orgánicas ni centro de lo intelectual, sino parte de una inmensa red que reconstruye una expresión crítica y política de la pedagogía en Colombia. Por ello, el punto de partida es reconocer la diversidad múltiple y variada que hoy se ve en los múltiples movimientos

21 También en el ámbito latinoamericano se han dado manifestaciones de ese movimiento en forma no gremial. Es así como el proyecto “El educador líder de América”, vinculado a tres organizaciones de iglesia: Celam, CIEC, CLAR, ha venido impulsando la construcción del movimiento pedagógico a partir de grupos que han participado en este proceso y que están regados a lo largo y ancho del continente.

22 Plataforma Colombiana de Derechos Humanos. 2004. “El derecho a la educación en Colombia. Informe de la relatora especial de Naciones Unidas, Katarina Tomasevski”. Bogotá.

23 MARTÍNEZ, A., LINDA, P., MEJÍA, M. R. 2003. “El itinerario del maestro de portador a productor de saber”. Documentos Expedición Pedagógica Nacional.

pedagógicos, y ser capaz de construir una coordinación no centralizada que permita conectar lo existente, así como en las particularidades de su época se dio a comienzos de los años ochenta desde el gremio, es una necesidad urgente en este comienzo de milenio.

Su deconstrucción y reconstrucción no serán de la misma manera, requerirán gran sentido de imaginación y capacidad de creación colectiva para aglutinar sin fijar hegemonías. Las tareas comienzan a vislumbrarse porque estamos asistiendo no sólo a la emergencia de un nuevo discurso crítico, sino a un tejido social donde se construye sociedad desde la educación en medio de las resistencias y la construcción de alternativas diseminadas en los espacios locales y en infinidad de comunidades de escuelas y aulas del país. Darle unidad a estos procesos manteniendo su diversidad, respetando su expresión de arco iris múltiple, complejo y variado, va a ser la sabiduría de esta época para aunarlos.

Aparecen tres tareas prioritarias en esa recomposición necesaria y urgente para estos tiempos: a) reconstruir la idea de derecho a la educación<sup>24</sup>, que ha sido poco a poco privatizada y pauperizada desde la idea de servicio; b) igualmente, construir una expresión político-pedagógica de resistencia y construcción de alternativas que enfrente y muestre caminos a la reorganización curricular de tipo tecnocrático ordenada por la orientación del trabajo toyotista que hace carrera a través de la Ley 715 y sus reglamentaciones; c) reconstruir las formas organizativas de la protesta y la impugnación desde los escenarios culturales, educativos y pedagógicos.

En nuestra realidad colombiana, una primera iniciativa, todavía en una fase de elaboración y discusión, es la "Movilización social por la educación"<sup>25</sup>, en un horizonte de construcción de movimiento social, en una perspectiva educativa, donde la educación vuelve a conformarse como una red de organizaciones que no renuncian a su especificidad, con la intención de volver a colocar la educación y la pedagogía como asuntos públicos y de incumbencia de toda la sociedad, y no sólo como un servicio o un bien en función

del mercado<sup>26</sup>. La movilización inicia su despegue para el 2005. Con este fin ha organizado un proceso de cuatro estrategias:

- a) Construcción de lo público, con un eje fuerte en Derecho a la Educación y Ley Estatutaria de Educación y construcción de los nexos internacionales, en la perspectiva de un proyecto educativo y pedagógico alternativo que dé forma a los nuevos fines de la educación hoy.
- b) Organización y movilización con la construcción de las mesas locales, municipales e institucionales de la movilización y un relacionamiento nacional e internacional, de cara al tratado de libre comercio y a la intención de convertir a la educación en un servicio.
- c) Sistematización y producción de saberes. Entendido como visibilización de lo local, tanto en experiencias como en producción de saber crítico que permita la producción de pensamiento y prácticas alternativas; su actividad central será el Congreso Pedagógico Nacional y divulgar el informe sobre el derecho a la educación, para que los actores correspondientes lo conviertan en factor de movilización.
- d) Comunicación. Trabajada en el doble sentido de visibilizar el accionar de la movilización y debatir la democratización de los medios y la elaboración de una propuesta alternativa sobre la tecnología y la comunicación, trabajada educativa y pedagógicamente.

También se han venido dinamizando una serie de redes de maestras y maestros, quienes comienzan a generar grupos de discusión y profundización sobre sus prácticas pedagógicas; originan líneas comunes de modificación de éstas y elaboración sobre sus avances, y muestran otros caminos de política de la experiencia. También grupos de estudiantes experimentan formas de democracia escolar y de participación, así como acciones de comunidades educativas que construyen la escuela como parte de su proyecto de construcción de comunidades democráticas organizadas donde se encuentran estos centros.

Estos retos van a significar un trabajo serio y comprometido, no fragmentado, desde las experiencias y desde las instituciones escolares, las cuales con

24 TOMASEVSKI, Katarina. "Contenido y vigencia del derecho a la educación". [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

25 *Movilización social por la educación - Colombia*. Bogotá: Ediciones Antropos, 2004.

26 Para mayor información, ver "Campañas" en [www.planetapaz.org](http://www.planetapaz.org).

sus propuestas políticas den forma a la emergencia de sus saberes, haciendo real otra manera de vivir la escuela<sup>27</sup> como la anticipación de que otro mundo es posible; pero va a significar también una nueva forma de ser intelectual en este tiempo. Nunca como antes la educación interesó tanto a la sociedad. No en vano el proyecto tecnológico de la globalización reposa en el conocimiento. Esto hace que el problema de la educación se convierta en un proceso multisectorial de prioridad nacional; construir la escuela como una esfera democrática pública hace que los realineamientos comiencen a efectuarse, y allí la tarea central de los sectores progresistas será reconstruir no sólo el derecho a la educación, sino una nueva comprensión de lo público y de la ciudadanía para estos tiempos.

Nos encontramos ante el acontecimiento de unas prácticas pedagógicas que a la vez que enfrentan la despedagogización en lo glocal, muestran nuevamente, en lo cotidiano de la escuela y sus comunidades, que hay otras escuelas, otros maestros, otros padres y madres y otros estudiantes construyendo educación, pedagogía y país. La contrarreforma toyotista ha convertido la institución en el eje de su proceso escolar y, por lo tanto, allí están naciendo las resistencias y la crítica a esta visión, que está siendo confrontada desde lo cotidiano de la escuela, uno de los lugares centrales donde hoy adquiere concreción lo político-pedagógico.

La urgencia está dada, el escenario está servido, los actores comienzan a convocarse unos a otros y, desde diferentes intereses y perspectivas, inician nuevamente la marcha. Es la hora de volver a sumar abandonando formas políticas excluyentes y "cuentas de cobro" que dividen, y olvidar protagonismos indivi-

duales que remplazan a las organizaciones sociales y construyen personalismos perturbadores. Es la hora de la grandeza, avanzando en una unidad sin mezquindades pero con proposiciones críticas y un debate permanente, donde el horizonte de una globalización alternativa, bajo la consigna de que otro mundo es posible, también nos muestre caminos para decirnos en este tiempo que es factible una escuela distinta a la gestada por la contrarreforma de la globalización neoliberal. Porque, como bien decía Paulo Freire, nuestro pedagogo latinoamericano y universal, en el texto que escribía cuando murió:

*En ese sentido, se ha pregonado también ideológicamente que la pedagogía crítica ya pasó, que el esfuerzo de concientización es una antigualla suburbana, sin sueño y sin utopía, sin denuncia y sin anuncio, y que sólo queda el entrenamiento técnico al que se reduce la educación.*

*En nombre de la naturaleza humana, de la que tanto he hablado, me rebelo contra este 'pragmatismo' despreciativo y afirmo una práctica educativa que, coherente con el ser que estamos siendo, desafía nuestra curiosidad crítica y estimula nuestro papel de sujetos de conocimiento y la reinención del mundo. A mi entender, ésta es la práctica educativa que exigen los avances tecnológicos que caracterizan nuestro tiempo. Al despolitizar la educación y reducirla al terreno de las destrezas, la ideología y la política neoliberal terminan por generar una práctica educativa que contradice u obstaculiza una de las exigencias fundamentales del mismo avance tecnológico, la de preparar a sujetos críticos capaces de responder con prestancia y eficacia a desafíos inesperados y diversificados<sup>28</sup>. ■*

27 Puede observarse que, a lo largo del texto, cuando hablo de instituciones me refiero al proceso de despedagogización. Sin embargo, cuando me refiero al proyecto crítico, sigo utilizando el nombre de escuela. En ese sentido, intento colocar también en el terreno del lenguaje un enfrentamiento a la idea de institución fruto de la racionalización y la contrarreforma educativa. Propongo no darle juego a ese nuevo nombre, por lo que implica colocar los principios administrativos fabriles toyotistas y neoliberales en la escuela. Debemos seguir usando el nombre de escuela como una forma de resistencia también en el lenguaje, aunque llenándola de los nuevos contenidos y procesos geopedagógicos.

28 FREIRE, Paulo. 2003. *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata, p. 136.