

**PROPUESTA DE EMPRENDIMIENTO SOCIAL EN EDUCACIÓN: RED DE MAESTROS POR COLOMBIA. INVESTIGACIÓN SOBRE LA NECESIDAD EN BOGOTÁ DE NUEVAS FORMAS DE COMUNICACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS ENTRE MAESTROS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y BÁSICA PRIMARIA DE ESTRATOS SOCIOECONÓMICOS 1 Y 6**

**PRESENTADO POR: JUAN DAVID PIEDRAHÍTA CARDONA**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE COMUNICADOR SOCIAL CON ÉNFASIS EDITORIAL**

**DIRECTOR: PABLO FRANCISCO ARRIETA**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE  
COMUNICACIÓN SOCIAL**

**BOGOTÁ D.C. 2013**

**REGLAMENTO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**  
**ARTÍCULO 23**

La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por los alumnos en sus trabajos de grado, solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católicos y porque el trabajo no contenga ataques y polémicas puramente personales, antes bien, se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.

A mi madre que se regocija en silencio.

Si bajo la presión de todos los acontecimientos, llegas a hacer el sacrificio mental de toda ambición personal, en aras de un deber más elevado, estoy seguro de que podrás llegar a un grado de liberación y lucidez exterior que ni siquiera sospechas.

Pierre Teilhard de Chardin  
*Cartas de viaje, 1956*

A veces uno se cree incompleto y es solamente joven.

Italo Calvino  
*El vizconde demediado, 1952*

## **CONTENIDO**

### **Introducción**

#### **Primer Capítulo**

Breve historia sobre el maestro de escuela en Bogotá: de los orígenes en el Virreinato de la Nueva Granada hasta la Ley General de Educación de 1994

- Breve evolución conceptual del maestro en Occidente
- Los Mercaderes del saber, orígenes del oficio del maestro de escuela en Bogotá colonial
- La consolidación del maestro de escuela en Santa Fe de Bogotá
- Segunda mitad del siglo XIX en Bogotá: descentralización y laicidad
- La Regeneración: regreso del catolicismo a las aulas
- La escuela activa, cambio conceptual del maestro en los albores del siglo XX
- Callando a la gente peligrosa: la Escuela Normal Superior
- Tres décadas perdidas, la Tecnología Educativa
- El Movimiento Pedagógico y su impacto silencioso
- Ecos de la Ley 115

Condición laboral de los maestros de preescolar y básica primaria en Colombia actualmente y comparativo mundial

#### **Segundo capítulo**

Emprendimiento social y nuevas formas de comunicación

- Emprendimiento social en pedagogía en Bogotá
- ¿Por qué el video?

#### **Tercer capítulo**

Comunicación de experiencias pedagógicas significativas

- ¿Qué es el término experiencia pedagógica significativa?
- Experiencias pedagógicas significativas en comunicación escrita en Bogotá
- Experiencias pedagógicas significativas en comunicación audiovisual en Bogotá y Colombia
- Experiencias pedagógicas significativas en comunicación audiovisual en Las Américas
- Impacto del Premio Compartir al Maestro

#### **Cuarto capítulo**

## Impacto pedagógico de la Red de Maestros por Colombia y su necesidad en Bogotá

- Análisis comparado de las encuestas en la Institución Educativa Las Villas y el Colegio San Carlos
- Necesidad de la Red de Maestros por Colombia en Bogotá y Colombia

### **Quinto capítulo**

Filosofía pedagógica detrás del proyecto Red de Maestros por Colombia

#### **Conclusiones**

#### **Bibliografía**

#### **Anexos**

Cronología del producto audiovisual “Red de Maestros-Calalo” y su impacto en redes sociales

Análisis pedagógico de la experiencia significativa de Carlos Eduardo Prieto Vera, finalista del Premio Compartir al Maestro 2011

## Introducción

Existen en Colombia casi medio millón de personas que trabajan calladamente por el país. En la sombra. Entre resistencia y lucha siembran uno de los frutos más importantes: su gente. Su problema, es el problema de anteriores generaciones, la actual y de las que vienen en camino. ¿Cómo se puede actuar, desde la comunicación social, para que estas personas puedan seguir trabajando en condiciones ideales para ejercer su profesión?

El maestro o maestra colombiana de preescolar y básica primaria es desde los inicios de la República, un ser de segunda mano para la sociedad. Su maltrato histórico se refleja actualmente en precarias condiciones y con una imagen social de menospreciada relevancia.

La educación y comunicación son estudios contiguos según Jürgen Habermas y Emilio Redondo García, ya que la comunicación entre alumno y maestro es el problema central de la pedagogía. Pero el proceso no para ahí: la comunicación (motivo de este trabajo de grado) entre maestro y sociedad es también un preocupación mayor de la educación. Problema comunicativo que ha impactado en la imagen social del maestro negativamente y que necesita ser solventado por el bien de una comunidad con un poder de transformación social importante. (Mockus, Hernández, Granés, Charum y Castro, 2001, p.59 y Redondo García, 1999, p.199)

*Propuesta de emprendimiento social en educación: Red de Maestros por Colombia. Investigación sobre la necesidad en Bogotá de nuevas formas de comunicación de experiencias pedagógicas significativas entre maestros de educación preescolar y básica primaria de estratos socioeconómicos 1 y 6* esboza un proyecto de visibilización de maestros con experiencias pedagógicas significativas, mediante la comunicación que rige actualmente la relación entre hombres, la audiovisual. El producto, que se puede observar en YouTube bajo el nombre “Red de Maestros-Calalo”, es un retrato de la cotidianidad de un maestro que cree en la transformación social desde la educación.

A continuación se defiende la importancia de la propuesta mediante un análisis histórico de la condición social del maestro desde el Virreinato hasta ahora, la naturaleza de la Red, la explicación en el lenguaje en que se desarrolla, la delimitación de las experiencias pedagógicas significativas en el país y su impacto, la influencia generada en Bogotá por parte de la Red de Maestros por Colombia en el espectro de maestros de dos étimos de la ciudad y la filosofía pedagógica que impulsa el proyecto.

Cabe mencionar que hubo cuatro cambios en cuanto al trabajo realizado en el Anteproyecto II. El título del trabajo de grado tuvo un cambio y una adición: cambió su naturaleza de emprendimiento “digital” por “social en educación”, pues la naturaleza digital del emprendimiento no es el fin sino el medio; y se agregó a “educación básica” la palabra “primaria” para darle una sustentación y delimitación legal al término. En cuanto a la investigación específica se adicionó un componente de análisis histórico que le da más fundamentación teórica al trabajo y se retrató el impacto de la Red, no desde la “creación de un espacio virtual de educación de maestros” por ser un objetivo contemplado a largo plazo, sino desde encuestas de necesidad del producto del grupo objetivo de la investigación: los maestros, fundamentado en el capítulo cuatro del presente texto. Por último se cambió el diseño del logotipo del producto.



## Primer capítulo

### **Breve historia sobre el maestro de escuela en Bogotá: de los orígenes en el Virreinato de la Nueva Granada hasta la Ley General de Educación de 1994**

Desde el Virreinato de la Nueva Granada la historia del maestro escolar colombiano ha mostrado ser la misma: una mezcla entre lucha y resistencia. El oficio del maestro se ha usado como herramienta de comunicación de idearios políticos con los que, desde los inicios de la república, las clases dominantes instauraban un *status quo* indefinido de mansedumbre y de ignorancia; que tenía como fin ulterior el mantener intactos sus intereses. La educación, y sobretudo el oficio del maestro desde sus étimos, logró revolver de manera intermitente la capacidad del individuo republicano de pensar. El maestro, fue uno de los primeros en comprender los riesgos de una ignorancia generalizada fruto de la pobreza y desigualdad. Dos problemas que se mantienen vigentes y que siguen siendo pilares de la obsesión del verdadero maestro. Su imagen social menospreciada, reflejada en su constante maltrato histórico y en su menospreciada condición laboral, es un recordatorio de los pasos que seguimos dando a tientas en la indolencia como sociedad. En palabras de Humberto Quiceno Castrillón, investigador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia: “Arquitecto de sociedades, debe luchar cotidianamente por su salario y su saber como si no fuesen derechos sino limosnas. Su misión histórica es gigante, pero su vida se debate entre grandes carencias.” (Martínez y Álvarez 2010, p. 147-148) Su historia de menosprecio e indefensión, dentro de Bogotá, son un lastre que no hemos podido desechar para el tan anhelado desarrollo como ciudad y país. Es urgente comprender la máxima de Emile Durkheim: “los grandes cambios pedagógicos son síntomas de cambios en la base moral de las sociedades.” (Mockus, Hernández, Granés, Charum y Castro, 2001, p.56)

#### Breve evolución conceptual del maestro en Occidente

*Didáctica Magna* de Jan Amos Komenský, más conocido en su nombre latino como Comenio, publicada en 1630 es considerada la puerta con que se inició la preocupación por el saber educar, el nacimiento como ciencia o disciplina científica de la pedagogía (Saldarriaga, p.3). La preocupación de Comenio, de entender el cambio del término del pedagogo desde su raíz de *paedagogos* entendido como “el esclavo que conducía a la escuela al niño noble.” (González citado en Saldarriaga, 2003, p.257), hacia una perspectiva de la reconstrucción de competencias. (Mockus, Hernández, Granés, Charum y Castro, 2001, p.24)

La idea del maestro fue ante todo una “actitud de educarse a sí mismo y después educar a otra persona, pero sólo a una persona.” (Quiceno citado en Martínez y Álvarez, 2010, p. 55). Esta actitud de

educación unidireccional fue rota por Ignacio de Loyola, José de Calasanz y Juan Bautista de La Salle que trasladaron su preocupación por la educación a otros, a un nivel grupal conocido como la escuela. Fue este último, en conjunción un siglo después con Johann Heinrich Pestalozzi, quienes impulsaron la noción que entendemos actualmente como del maestro de escuela:

“El maestro de escuela lo construyó La Salle en la experiencia única de una comunidad de Hermanos, que vivían en común, con prácticas ascéticas, de renunciaciones y de formación de la subjetividad religiosa. Los hermanos que iban a ser maestros debían vivir todo el tiempo en un mismo lugar, compartir la comida y los ejercicios de piedad. Pestalozzi no pensó en hermanos sino en niños. Los maestros debían vivir con los niños y tener una vida en común de trabajos y experiencias, comidas y ejercicios.” (Quiceno citado en Martínez y Álvarez, 2010, p. 56)

Fue con la sinergia de ideas de La Salle y Pestalozzi que “nace la educación a niños y se generaliza a todos y a todo.”<sup>3</sup> (Quiceno citado en Martínez y Álvarez, 2010, p. 62). La Salle entendió que el problema educativo estribaba en la transformación espiritual del ser. Ese objetivo tenía que construirse bajo la figura del maestro de escuela, un virtuoso Hermano Cristiano (Quiceno citado en Martínez y Álvarez, 2010, p. 56). La filosofía educativa de La Salle se ve resumida en *Conduite des Écoles* publicada en 1706; que tenía como principios, tanto para el niño como para el maestro, hacer explícitamente entender que “el hombre es un ser perfectible, lo que quiere decir que la educación vuelve perfecto lo que nace imperfecto; el niño nace con inclinaciones al mal, la educación lo endereza; el niño tiene un destino sobrenatural; el deber es el que regula el pensamiento de los niños; el niño debe imitar al educador.” (La Salle citado en Quiceno 2003, p. 133)

Bajo esta filosofía educativa, La Salle, consolidaría la primera Escuela Normal en Reims en 1685, donde se formarían los Hermanos Cristianos como maestros de escuela. La *Conduite* se erigió rápidamente como el modelo pedagógico insignia en Europa del siglo XVIII. Este guía lasallista de cómo enseñar, se instalará como el “método” de enseñanza que delimitará la función del maestro de escuela bajo unos mandamientos precisos e inapelables. (Quiceno, 2003, p. 129)

Pestalozzi por otro lado, construyó una escuela y una granja: un lugar en común de niños (comían, vivían y trabajaban juntos) con el fin de educar a niños marginados, pobres y huérfanos (Piatón citado en Martínez y Álvarez, 2010, p.57). En su obra principal *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* publicada en 1801, esgrime la importancia de asimilar entre los niños la importancia de una figura representativa: el maestro; donde también preponderaba la figura de la madre. Con la filosofía educativa de Pestalozzi la maestra dio sus primeros pasos.

La condición del maestro de escuela girará con el inicio de la Revolución Industrial en el siglo XVIII. La fábrica como escenario de producción reemplazará a la escuela y la industria a la educación. Fue precisamente la filosofía educativa de Pestalozzi el engranaje entre la transformación de la entidad histórica del maestro de escuela al docente. El maestro de escuela que se preocupaba en una transformación del ser: con una preocupación netamente moral, dará paso al docente: un individuo creado por la preocupación industrial de educar multitudes. Donde no solamente se encontraban niños, sino también adultos. El docente deja la preocupación moral alejándose de la Iglesia católica y la religiosidad cristiana, para educar al individuo por una preocupación netamente económica. El maestro laico y la institución educativa, nacen bajo la égida de la economía, el trabajo, la producción y la empresa. (Quiceno citado en Martínez y Álvarez, 2010, p.67-72).

No obstante, la desaparición de la entidad histórica del maestro de escuela no se dio con rapidez. Fue lenta. Entre las mayores causas de su dilación fue el importante poder de la Iglesia católica que temía con la desaparición del maestro escolar, su propia desaparición. Lejos de los centros industriales y fábricas, los pueblos mantenían la tradición del maestro de escuela como un reflejo de su identidad. (Quiceno citado en Martínez y Álvarez, 2010, p. 72). Con esas circunstancias el maestro de escuela originario se mantendría vigente hasta el siglo XX en Europa.

Con la pululación de Escuelas Normales entre los siglos XIX y XX nace la idea del educador (en donde se renueva el concepto latino de pedagogo): individuos formados en la academia que tienen los conocimientos suficientes para entender y conducir a las masas de estudiantes.

Fue en el siglo XX con los educadores norteamericanos Bloom y Tyler, en que la racionalidad técnica de la producción y el espacio se transfirió a la institución educativa, cambiando ostensiblemente la filosofía educativa de las Escuelas Normales. Benjamín Bloom con su *Taxonomía de los objetivos de educación* (1971) organizó jerárquicamente los procesos de aprendizaje del individuo y Ralph Tyler con su *Principios Básicos de Currículo e Instrucción* (1949) introdujo el currículo, que ordenaba, mediante tiempos precisos, el oficio del educador. (Quiceno citado en Martínez y Álvarez, 2010, p. 70)

El maestro de escuela como transformador del ser de otros individuos, como homo netamente moral se perdería como concepto histórico. Con el tiempo el concepto de maestro sería tergiversado constantemente; la palabra maestro se tornaría en un comodín conceptual utilizado para describir cualquier labor educativa. Sin embargo este concepto tendría una notable importancia en el

nacimiento de la educación pública en el Virreinato de la Nueva Granada. Vigente hasta nuestros días.

### Los Mercaderes del saber, orígenes del oficio del maestro de escuela en Bogotá colonial

Los orígenes del maestro de escuela en la Colonia se circunscriben bajo la idea de la supervivencia. Como cualquier otro oficio, el de maestro en SantaFé fue impulsado por la esperanza de poder sobrevivir. Su nacimiento se remonta a la segunda mitad del siglo XVIII y tiene como primer registro la incomodidad que causaba su presencia entre curas y burócratas coloniales. Son sujetos que “andan por las estancias pregonando enseñar a leer, escribir y contar” en donde “pueblos y ciudades ven surgir y expandirse unos ciertos mercaderes de la enseñanza que vendían o cambiaban su saber por un real, una vela, o un pan semanal(...)” (Martínez y Castro, 1989, p. 31). El maestro era un hombre que vagaba por las calles de la SantaFé colonial, buscando cualquier mendrugo que comer por un tiempo de su saber. Desde esa óptica se empezó a gestar la noción de un sujeto laico que realizaba su enseñanza públicamente. Su rápida expansión por las villas y ciudades se debe a que “representaban una alternativa hasta ahora impensada para algunos sectores tradicionalmente excluidos de la instrucción.” (Martínez y Castro, 1989, p. 34-35) que no se encontraban entre las “gentes principales y beneméritas”: los españoles y criollos de clases altas que tenían el derecho y el poder para educarse. (Martínez y Castro, 1989, p. 52)

El verdadero nacimiento del maestro de escuela tendrá como detonante la expulsión de los jesuitas tras dos siglos en el virreinato de la Nueva Granada por el real decreto de Carlos III de 1767. Con las Reformas Borbónicas, el Colegio Mayor del Rosario, sirve como la nueva escuela pública de San Carlos; donde por primera vez el maestro de escuela tomará el control de la educación de SanatFé con un norte más educativo que religioso. El primer maestro de la escuela de San Carlos, conocido como “maestro de primeras letras”, será Don Miguel Bonel.

Es Don Agustín Joseph Torres, el cuarto maestro de la Escuela de San Carlos, nombrado como maestro de “Primeras Letras” en 1775 por la Junta Superior de Temporalidades (que administraba los bienes apropiados por el virreinato a los jesuitas) el verdadero pionero de la enseñanza pública en SantaFé. Durante 20 años luchará por constatar la importancia y por ende la dignidad con que se debería proteger la labor de maestro de escuela. Por su constante presión, entre ellas una carta dirigida al Arzobispo-Virrey Espeleta en 1787 donde se refería a la difícil situación que ostentaba para sostener a su familia, entre ellas las “necesidades de desnudeces” (A.H.N.M. Sección Jesuitas. Legajo 92. Documento No. 17 citado en Martínez y Castro, 1989, p. 60) de sus hijas, en 1796 en el documento de la Relación de Mando el virrey Espeleta costeará los servicios de las escuelas con las

“rentas de propios, formadas a partir del cobro a entidades comerciales entre las que se contaban principalmente las *casas de juego y chicherías*.” (Martínez y Castro, 1989, p. 96). La financiación será intermitente y cesará con la independencia. La valentía de Don Agustín Joseph Torres para confrontar su realidad mendigante de maestro de escuela sigue siendo un hito para el magisterio hasta ahora.

La escuela en SantaFé y en el Virreinato de la Nueva Granada surge “como institución para la enseñanza, impartida por un sujeto cuyo estatuto principal es definido más por una práctica de enseñanza que por una práctica religiosa; estatuto que no lo recibe de la iglesia sino del Estado.” (Martínez Boom citado Martínez y Castro, 1989, p. 54)

### La consolidación del maestro de escuela en Santa Fe de Bogotá

¿Cómo educar a los pocos hombres libres para que sean ciudadanos? La anterior pregunta fue una constante durante los primeros años de la naciente república. La noción de ciudadano, consolidada por Jean-Jaques Rousseau en su *Contrato Social* (1792) y traída con de la revolución francesa agitó la construcción de la república y su naciente ordenamiento (Quiceno, 2003, p. 171). El nacimiento de la educación en Santa Fe de Bogotá, fue la fricción hecha entre el pensamiento liberal ilustrado y el conservador católico. Entre estas dos aguas nadaría el destino de la educación en Colombia hasta finales del siglo XX.

La primera Escuela Normal en Colombia fue fundada en 1821 como rimbombante noticia de la naciente república. Sancionada por el Congreso General en Santa Fe de Bogotá la Escuela Normal de Santa Fe de Bogotá cristalizaba la importancia que los padres de la república daban a la educación, bajo la conciencia de la necesidad urgente de la formación de maestros. La Escuela fue un primer esbozo, por parte del sector conservador de comunicar la moralidad católica mediante los maestros. Funcionaba bajo la orden del padre Fray Sebastián de Mora bajo el método lancasteriano, que tenía como característica principal la capacidad de poder educar a un número indefinido de alumnos con un maestro, educando bajo una férrea disciplina, castigos psicológicos y memorización de lecciones. El método, poco utilizado en Europa, se adaptaba perfectamente a las precarias circunstancias educativas del país. Un año después se inauguró la escuela de enseñanza mutua de la Parroquia de las Nieves, inauguración que da inicio a la constante creación de escuelas en las cabeceras de departamentos, villas y parroquias. (Echeverri, citado en IDEP Tomo I, 2002, p. 38-39).

La muerte de Bolívar en 1830 debilitó las estructuras católicas, con ellas la educación, y dio rienda suelta a la materialización de los ideales ilustrados y utilitaristas: “la ley humana se erigió en forma

soberana como la única forma y posibilidad de pensar y organizar la educación y la escuela” (Quiceno, 2003, p. 57). El Plan Santander de 1826 y posteriormente El Plan de Estudios y el Código de Instrucción Pública de 1834 uniformaron individuos, instituciones, saberes y territorios mediante el método de enseñanza utilitarista de Jeremías Bentham. (Echeverri, citado en IDEP Tomo I, 2002, p. 49).

Bajo el Plan Santander los otrora conventos menores que monopolizaban la educación, son expropiados y con ellos la médula de la filosofía educativa hasta la época: una educación direccionada únicamente hacia la religión. Ese direccionamiento, en palabras de José Ignacio Sánchez (tercer presidente de la república) tenía a una “generación de jóvenes al control y coerción de la institución monacal, creando así la condición indefinida para la reproducción de frailes.” (Echeverri, citado en IDEP Tomo I, 2002, p. 31)

Para los ilustrados los padres o frailes eran un problema mayor de Estado, pues impedían la liberación de la mano de obra masculina que construiría la patria; que convertiría dicha fuerza de trabajo en “utilidad social” direccionada a “estudios útiles” necesitados por la naciente república. Como especialistas en economía, matemáticas y ciencias experimentales. (Echeverri, citado en IDEP Tomo I, 2002, p. 31) Una reforma usada con el fin de traducir la educación en productividad (Quiceno, 2003, p. 84).

Con el Código de Instrucción Pública de 1834 quedan legisladas las ideas ilustradas donde el maestro de escuela laico, en la colonia representada vivamente por Don Agustín Joseph Torres, toma categóricamente el aire de conductor de la enseñanza estatal para generar individuos útiles y productivos para el Estado.

### Segunda mitad del siglo XIX en Bogotá: descentralización y laicidad

Los Estados Unidos de Colombia (1863-1886) marcan un hito importante en la historia del país y en la historia del maestro escolar. Es bajo la presidencia del liberal radical José Hilario López, el reformador, donde se promulga la Ley 15 de 1850 que descentraliza la instrucción pública y catapultada la libertad de enseñanza. Bajo la Ley, las Escuelas Normales empiezan a diseminarse a todo lo ancho del territorio nacional. Su diseminación trae como efecto colateral la creación de más escuelas y mayor cobertura educativa, con una característica primordial: el amparo estatal conjugado con un discurso claro de limitar el poder de la Iglesia católica. Se determina la gratuidad, obligatoriedad y laicidad de la instrucción pública y se dicta, bajo ley, al maestro como el encargado

de la enseñanza. (Zuluaga, citado en IDEP Tomo I, 2002, p. 111) Es donde la libertad de enseñanza se aleja de ser la preocupación de unos pocos a una preocupación de Estado.

El Manual de Enseñanza Mutua de José María Triana se vuelve política de Estado con el Decreto 10 de 1856. El Manual de Triana, basado en las ideas de Pestalozzi, sería el eje en el que orbitaría la política pedagógica estatal hasta la década del 80; con Aritmética y Gramática como pilares fundamentales de la enseñanza. (Zuluaga, citado en IDEP Tomo I, 2002, p. 135-142)

Si la Ley 15 fue un paso gigante en la separación de la Iglesia de la educación con la cual el maestro de escuela laico pudo florecer, la Reforma Instruccionista durante los Estados Unidos de Colombia fue la estocada del liberalismo radical que logró organizar un sistema educativo bajo instrucción pública nacionalmente. La Reforma Instruccionista en Bogotá aparece bajo el nombre del Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria de 1870. Reforma que se debe ampliamente al actuar de un grupo de liberales radicales y románticos que influenciados por la filosofía pedagógica europea lograron cultivar una educación racional, intuitiva y experimental. Su figura e influencia más notable fue Johann Heinrich Pestalozzi. Su influencia marca un nuevo rumbo de las Normales, que serán administradas por pedagogos alemanes de corte pestalozziano: “el nacimiento de la educación y la escuela moderna o nueva, caracterizada en primer lugar por ser republicana, soberana e independiente, y por tener un método, orden natural y perseguir formar al hombre o al ser humano.” (Quiceno, 2003, p. 95).

La Reforma Instruccionista libera después de medio siglo, un discurso educativo universal, racional y metódico a una escuela pública fortalecida y apoyada plenamente por el Estado. Efecto inmediato de la Reforma fue la vinculación de la mujer al oficio magisterial, bajo el Director de Instrucción Pública (equivalente al Ministro de Educación de nuestros días), Dámaso Zapata, quien fue el promotor de la creación de la primera Escuela Normal de mujeres del país. (Restrepo, citado en IDEP Tomo I, 2002, p. 200).

#### La Regeneración: regreso del catolicismo a las aulas

La guerra civil de 1876 es la fecha de fractura de la Primera República (1819-1875) y con ella de la filosofía educativa de la época. Con la victoria del partido conservador, bajo la dirección de Rafael Núñez, el liberalismo radical que había marcado el ocaso de la Primera República se veía cambiado de soslayo por el intelectualismo católico y conservador de la Segunda República, llamada también Regeneración.

La educación y el oficio del maestro no fueron inmunes a tan abrupto cambio político. Las dos décadas liberales se rompían con una Regeneración sin ciencia libre, experimentación y racionalidad.

El gran detonante fue la Ley 106. Esta volvió a centralizar la instrucción pública universitaria, haciendo que todas las Escuelas Normales Regionales regresasen a Bogotá y fueran delimitadas en su actuar bajo la enseñanza religiosa. Así la Iglesia católica se confiaba, eficazmente, del monopolio de la formación de los maestros colombianos. (González, citado en IDEP Tomo I, 2002, p. 259). Con las reformas Núñez el maestro laico desapareció de la geografía nacional hasta el final de la Segunda República en 1920.

Con el Concordato de 1887, la Iglesia católica volvía a ser la gran consejera y administradora del país. Dictó la no obligatoriedad de la instrucción elemental, la incapacidad de tener libertad de conciencia. Donde eximida de impuestos y con justicia canónica autónoma volvió a tener en la educación su mayor botín:

“En el artículo 12 se podía dimensionar el cambio radical que iniciaba la política educativa del país, que establece que la educación e instrucción pública en universidades, colegios y escuelas deberá organizarse y dirigirse en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica. En esos centros será obligatoria la enseñanza religiosa y la observancia de las correspondientes prácticas piadosas. En consecuencia, el artículo 3 otorga a los obispos el derecho a inspeccionar y elegir los textos de religión y moral. Además, el gobierno se compromete a impedir que se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto debido a la Iglesia en la enseñanza del resto de las asignaturas. Finalmente, el artículo 14 concede a los obispos la potestad de hacer retirar a los maestros la facultad de enseñar religión y moral, si no lo hacen en conformidad con la doctrina ortodoxa.” (González, 2005)

El maestro laico, erigido como figura de la enseñanza con la Ley 15, desapareció. El Concordato le dio vía libre jurídica para el rápido cambio del maestro laico al religioso en la instrucción pública e incrementó el fanatismo; tanto así, que los pedagogos alemanes de las Escuelas Normales serán tildados de protestantes y huirán de regreso a Europa (González, citado en IDEP Tomo I, 2002, p. 275).

Las facilidades tanto políticas como económicas del Concordato catapultaron la invasión educativa al final del siglo XIX por parte de congregaciones religiosas. Las congregaciones, o comunidades religiosas, tuvieron su mayor presencia con los Hermanos Cristianos de las Escuelas Cristianas de



Juan Bautista La Salle; siguiéndoles los Hermanos Salesianos de Juan Bosco, los Hermanos maristas y las Hermanas de la Presentación. Dicha red de Hermanos construyó la figura educativa de las escuelas cristianas, donde el Hermano reemplazaría al maestro. (Quiceno, 2003, p. 115- 119, 174).

La *Conduite des Écoles* publicada en 1706, de La Salle, se convirtió rápidamente en el método educativo de la instrucción pública católica de Bogotá y de las escuelas cristianas. El castigo con sangre para encauzar la disciplina, la educación rutinaria, la repetición, la incapacidad de inventar, los principios mas no conceptos ni opinión fueron con los que fundamentaron su oficio los Hermanos durante esas dos décadas (de esas congregaciones viene la famosa frase “la letra con sangre entra”). Se había logrado en Bogotá “con creces la aspiración más sentida de los sistemas tradicionales de educación: el encuadramiento dócil de los actores escolares.” (González, citado en IDEP Tomo I, 2002, p. 277).

Los Hermanos se enfatizaron en construir instituciones educativas en preescolar y básica. Su campo de acción no sólo fue la educación o la religión, fueron administradores de la salud, el trabajo, la técnica, la conducta social mediante el temor a la salvación y los pocos desarrollos científicos de la época que permitía la Iglesia católica (Quiceno, 2003, p. 119). Durante estas dos décadas las escuelas funcionarán bajo circunstancias deplorables, arrendadas y vueltas arrendar en otros lugares: incrementando las enfermedades y la deserción de los estudiantes.

El monopolio de la Iglesia en materia educativa no paró ahí. La reforma educativa de 1893, mejor conocida como el Plan Zerda diseñada por Liborio Zerda, científico conserfador y ministro de Instrucción Pública de Miguel Antonio Caro, consolida la dictadura moral, política y pedagógica del maestro y la centralización de las Escuelas Normales por parte de la Iglesia católica en Bogotá. En él se logra la “la intermediación estatal del maestro por el magisterio de la Iglesia” (Vahos, citado en IDEP Tomo I, 2002, p. 290) consolidando una minuciosa jurisdicción donde la Iglesia católica es plenipotenciaria formadora de maestros. El maestro, graduado de las Normales, será en definitiva un funcionario más de la Iglesia. La Escuela Normal de Bogotá, administradora de la formación de maestros, usará la *Revista de Instrucción Pública* como vehículo de comunicación de normas, reglamentos, métodos y temáticas donde se circunscribía el actuar pedagógico.

*Elementos de Pedagogía* de Luis y Martín Restrepo Mejía, la “Summa pedagógica” del primer cuarto de siglo XX en Colombia será el manual educativo apropiado por la Regeneración para comunicar la formación de maestros en el país; sería uno en los primeros en proclamar: “El hombre será lo que sean sus maestros” (Saldarriaga, 2003, 260). *Elementos* será un compendio intelectual,

bastante mixto, de las ideas pestalozzianas de tradición francesa y norteamericana con rasgos pedagógicos nacionales y religiosos. Restrepo constituye el ideal romántico católico o clásico del maestro: un apóstol. “Su concepción del oficio de maestro como artista y como apóstol: el maestro para la pedagogía clásica es tanto “artista de un ser inmortal y libre”, como “artista de la civilización”, “noble obrero del progreso que inicia a los que vienen a la vida en la tarea acometida por los que se fueron y por los que se van”. Un amor prístino hacia la pedagogía, sin retribuciones, llamado “amor pedagógico”, “el amor, que en este modelo es considerado como un constituyente ontológico del hombre, es asimismo esencial para su perfeccionamiento, y por tanto para toda relación pedagógica.” (Saldarriaga, 2003, 269)

La Ley 39 de 1903, mejor conocida como Ley de Instrucción Pública o Ley Uribe, será la cristalización del poder conservador en la educación. “Esta ley se fundamentó en dos principios que marcarían el devenir del saber pedagógico y la educación pública hasta mediados del siglo: el énfasis en la dimensión metodológica de la pedagogía y la finalidad educativa de progreso económico.” (Sáenz Obregón, 1995, p.160)

El primer artículo de la ley dejaba claro la ruta en que se trazaría la instrucción pública: “Artículo 1o. La instrucción pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica.” (Universidad Pedagógica Nacional, p.1) El afán de transmitir un modelo educativo religioso tendrá en la centralización de la formación de maestros, la forma más ágil de controlar y comunicar la instrucción a nivel nacional:

“Artículo 13. En cada una de las ciudades capitales de los Departamentos existirá una Escuela Normal para varones y otra para mujeres, costeadas por la Nación e invigiladas por el respectivo Gobierno Departamental. Los empleados de tales planteles serán nombrados por los Gobernadores, con la aprobación del Poder Ejecutivo. En las Escuelas Normales de varones habrá además de los empleados reconocidos en leyes anteriores, un Prefecto General de Estudios, y en las de Cundinamarca se dictarán además las enseñanzas necesarias para la formación de maestros hábiles para las Escuelas Normales de los otros Departamentos. Entre tales enseñanzas deberá dictarse la de taquigrafía.” (Universidad Pedagógica Nacional, p.2)

La Ley tendrá varios vaivenes para regresar al mismo lugar.

“En 1903 y 1904 la Ley Uribe y su decreto reglamentario introducen un nuevo pensum, el cual se reforma en 1913 y otra vez en 1919, para que en 1923 por la inefectividad de las reformas se regrese al pensum y al reglamento del Plan Zerda de 1893, el cual regiría a nivel nacional hasta los años treinta. Se especifica a

nivel nacional, puesto que hasta bien entrada la década de los treinta el Estado nacional no había logrado hegemonizar sobre la educación pública; los departamentos, amparados por la ley, introducían todo tipo de innovaciones y cambios en los programas de la escuela primaria y las instituciones formadoras de docentes.” (Sáenz Obregón, 1995, p.158)

La educación en Bogotá al final de la Regeneración consolidó a la Iglesia como la única fiscalizadora de la educación en la República de Colombia y se convirtió en la materia prima con que los conservadores instauraron una dominación transversal del pensamiento. Este cambio histórico acabó con el maestro laico y consolidó al Hermano y al maestro religioso en el mapa educativo de la época. La educación volvió a ser un privilegio de pocos aumentando aún más la pobreza y desigualdad del período.

#### La escuela activa, cambio conceptual del maestro en los albores del siglo XX

La Bogotá del siglo XX despertó con la Guerra de los Mil días. Una ciudad pobre y construida sin control. (Álvarez, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 2). Es en esa Bogotá donde emergen las ciencias humanas. Médicos, psicólogos, sociólogos, pedagogos entre otros empezaron a elaborar ensayos, tesis, grupos de saber, crónicas; conformando grupos de conocimientos que planteaban reflexiones sobre el estado del arte de la educación y criticando el modelo de instrucción pública sin entrar en posiciones políticas con reflexiones del hombre por el hombre y su medio social. Ciencias de corte experimental y explicativo, que tuvieron su fermentación y comunicación en medios de comunicación como la revista *Cultura* (1915-1918). (Quiceno, 2003, p. 186-191)

Los liberales activos, hijos del capitalismo emergente del país, habían aprendido la lección de los radicales: la imposición por la fuerza de una escuela obligatoria y laica no era la salida. Sabían que un escenario bélico no podía cambiar una sociedad y se propusieron un proyecto político, y con ello educativo racional; una instrucción pública constructiva acorde con la sociedad comercial e industrial de la época.

Influenciados por la ciencias humanas, su posición de lucha fue por medio de organizaciones administrativas, políticas y científicas; potencializadas por medios de comunicación como la prensa, los libros, revistas y conferencias públicas. “En definitiva, se plantearon sus luchas por una educación nueva como individuos, hombres de razón y ciudadanos, y no como guerreros, esto es, no crearon un poder alternativo para destruir la Ley educativa a la que se oponían sino que construyeron un saber universal sobre la escuela, intentaron ampliar y extender una cultura democrática y un sistema educativo laico.” Pensaron

primero en un “saber educativo, una experiencia institucional, una disciplina intelectual y una estrategia para conquistar el poder a largo plazo.” (Quiceno, 2003, p. 174-175)

Uno de sus mayores puntos de partida, hacia un cambio social y democrático progresivo, fue la construcción de instituciones educativas y el resurgir del maestro laico, como hombre crítico y reflexivo con su medio social. Este maestro laico se fue “relacionando con la escritura, la investigación, el pensar, la comunicación, y fue abandonado los hábitos y la costumbre de entender y relacionar la enseñanza con los vigilancia de los niños y con los castigos como formas de aprendizaje.” (Quiceno, 2003, p. 218) La transformación del “pedagogo-apóstol” a un tipo de “maestro-científico”; un maestro que comprende la importancia de la cooperación social y la mirada científica de su oficio, desconfiando de los métodos y el sentido común católico. (Saldarriaga, 2003. p.282)

La creación de Gimnasio Moderno en las afueras de Bogotá en 1914 fue el hito que rompió sigilosamente la tiranía educativa de la Iglesia católica en la educación de inicios del siglo XX. Si Agustín Joseph Torres había sido el prócer de la dignidad del maestro, Agustín Nieto Caballero encarnaba al maestro diplomático que supo nadar en las orillas de la religiosidad y el laicismo para encontrar un equilibrio y por ende una salida pragmática al conflicto de quién podía y debía enseñar. Nace bajo su mano la escuela activa o nueva en Bogotá y en Colombia.

Agustín Nieto Caballero fue un abogado, filósofo, sociólogo, psicólogo y pedagogo educado bajo la corriente de educación progresista en Francia y Estados Unidos. Como precursor de la Escuela Activa en Bogotá, Caballero tomó al hombre como sujeto, objeto, problema, campo de estudio y reflexión. Entendió que el mayor problema educativo hasta la época era la tergiversación de la concepción del maestro. El maestro era asumido como un sacerdote, ¿cómo entonces rivalizar no sólo con esta figura, sino con la influencia omnipresente de la Iglesia católica? Caballero comprendió que la mejor solución era una sinergia entre las dos concepciones de maestro, fue así como concluyó una ingeniosa y simple idea de crear un maestro que fuera sacerdote y activo. El Gimnasio convivió con las autoridades eclesiásticas y era el capellán del Gimnasio, el padre de Brigard, el que enseñaba la religión católica sólo en los cursos de religión y pertenecía a la junta directiva. (Quiceno, 2003, p. 230-243)

El Gimnasio Moderno comprendió la necesidad de una sociedad. Bajo la enseñanza “activa” comprendió la escuela como impulsadora de acción, movimiento y directora de las destrezas y fuerzas del individuo. Con un claro direccionamiento hacia el trabajo y para el trabajo; comprendido como una disciplina, una ciencia y una forma de vida. Articuló una formación moral y de acción social fundamentados en la pedagogía pragmatista de otro de los precursores de la

Escuela Activa: John Dewey; los cuales se fundamentaban en el progreso, bienestar y la solidaridad social. Ideal del ciudadano rousseauiano que se oponía tajantemente a la intolerancia y la barbarie que el país había vivido una década atrás con la Guerra de los Mil Días. (Saldarriaga y Sáenz, citado en IDEP Tomo I, 2002, p. 105)

Con el método Decroly, del psicólogo, médico y pedagogo belga Ovidio Decroly (uno de los creadores de la Escuela Activa europea), la escuela ya no representa más “un templo sino un taller, un hogar y modelo social de educación ciudadana.” (Quiceno, 2003, p. 234); la individualidad infantil y el sentido colectivo de la enseñanza cobran fundamental importancia. Con la pedagogía Decroly el programa tradicional de materias aisladas de la instrucción pública de Bogotá y colombiana, tanto como la de las escuelas cristianas de los Hermanos, se sustituyen por un desarrollo más armónico de la enseñanza bajo materias asociadas influenciadas fundamentalmente por las necesidades e intereses del niño. La pedagogía o método Decroly “simbolizó los cambios en las escuelas liberales y laicas de Colombia, en donde el espacio y la posición del sujeto eran lo más importante” (Quiceno, 2003, p. 235).

El maestro del Gimnasio debía basarse en el conocimiento de lo que le interesaba al alumno. La disciplina era el resultado de la confianza depositada en los alumnos, que era producto de una autoridad, no ejercida a la fuerza por parte del maestro, sino conquistada por el buen ejemplo, su justicia y constante reflexión sobre su oficio. (Saldarriaga y Sáenz, citado en IDEP Tomo I, 2002, p. 104)

Caballero aspiró a reemplazar la escuela cristiana y no a destruirla, como mencionaría en su libro *Los maestros* de 1963:

“Teníamos intención firme de destruir lo que considerábamos inactual, pero sabíamos que hay dos maneras de destruir muy distintas: por la violencia, echando a tierra lo que nos desagradaba; o bien por medio de la acción creadora, levantando cosas mejores, frente a aquellas que deseamos hacer desaparecer. En la violencia no teníamos fe, y por otra parte parecíamos convencidos de la ley no escrita que afirma que no se destruye completamente sino lo que se reemplaza.”  
(Caballero citado en Quiceno, 2003, p. 175)

Fue más allá de la educación y entendió problemas colaterales fundamentales, como la nutrición; Caballero fue precursor de las *Cajas escolares*, que se encargaban de dar un modesto desayuno, de agua de panela con pan, a 20 niños de cada una de las escuelas de la ciudad. (Noguera, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 62)

Así la experiencia del Gimnasio Moderno como precursor de la Escuela Activa en Bogotá haya sido exclusivamente de los hijos de las clases altas, su labor será determinante para el cambio de concepción de inicios del siglo XX sobre la educación y oficio del maestro dentro de Colombia. Sin fundamentar a la fuerza su filosofía pedagógica, los principios del Gimnasio de Agustín Nieto Caballero, serán progresivamente adoptados hasta final de siglo por el Gobierno en la educación pública cuando este sea Ministro de Educación en el inicio de la Hegemonía Liberal (1931-1934), y rector de la Universidad Nacional (1938-1941). (Gimnasio Moderno, 2006)

### Callando a la gente peligrosa: la Escuela Normal Superior

Para 1930 la recomposición del panorama educativo en Bogotá estaba a las antípodas del principio de siglo. La Escuela Activa, y sobre todo la gestación del Gimnasio Moderno, habían revuelto la instrucción pública. La Iglesia católica no era soberana de la educación ni el Partido Conservador; la educación se dividía con el Partido Liberal y las escuelas activas: una instrucción compartida.

“Sólo en 1927, bajo el impulso del ala progresista del partido conservador, que importó una Misión Pedagógica Alemana para la “modernización” del sistema educativo, el nombre del Ministerio fue cambiado por el de *Educación Pública*, indicando que a partir de ese momento el Estado nacional asumía también el derecho o la iniciativa en la formación ética de los escolares, que no aceptaba más restringirse a la “difusión, fomento y financiación” de las ciencias necesarias para el progreso de la nación, sino que consideraba que este progreso técnico implicaba nuevos valores, que la formación de una ética ciudadana y pública era el correlato necesario de las nuevos conocimientos, cosa que por supuesto no fue del total agrado de los sectores jerárquicos de la Iglesia. La oposición se acumuló, y cuando la confesión católica del gobierno conservador fue reemplazada por la “confesión laica” o secularizante del partido liberal, éste se vio acusado de violar tanto las modernas libertades individuales como los fueros de la tradición moral del pueblo colombiano.” (Saldarriaga, p.13)

Se vivió en una dualidad educativa, una mezcla de instrucción católica y laica. Existiendo escuelas liberales activas con enseñanza católica, escuelas católicas activas y activas con disciplina católica. (Quiceno, 2003, p. 267) El término instrucción pública, entendido como la conducción del hombre a unos conocimientos concretos, a educación que se imantaba más a la conducción del hombre a todos sus fines: “el desarrollo de todas las facultades humanas, que son, además del entendimiento, la sensibilidad y sobre todo, la voluntad, la cual debe gobernar a las otras en dirección al fin último del hombre.” (Saldarriaga, p. 11-12)

Al final de la década de los 30 los maestros activos lograron institucionalizar su oficio como un estudio universitario. La primera facultad de educación fue creada con el decreto 10 de 1932 en la Universidad Nacional (para varones) a cargo del conservador Rafael Bernal Jiménez. Les siguieron con el decreto 1990 de 1933 el Instituto Pedagógico Nacional para Institutrices (para mujeres) a cargo de la alemana Francisca Radke y la Escuela Normal de Institutores en Tunja (para varones) a cargo del alemán Julius Sieber bajo el decreto 1379 de 1934 (Herrera, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 122). Es importante resaltar la labor del ministro de Agustín Nieto Caballero, en dichos decretos que trajeron la experiencia del el Gimnasio Moderno a la universidad; con una sistematización educativa del maestro modelo pensado por Caballero: un observador reflexivo y racional. (Quiceno, 2003, p. 208, 292) La constitución de Alfonso López Pumarejo de 1936, durante su Revolución en Marcha, le da otro giro al ambiente educativo. Como elemento primordial de la reforma se impone la laicidad de la educación pública: reintroduciendo al maestro laico como el representante de la enseñanza gubernamental.

La Escuela Normal Superior (ENS) es creada con un la Ley 39 de 1936. Pumarejo decide centralizar la formación superior de docentes a través del decreto 1917 de 1935, dejando únicamente a la facultad dependiente de la Universidad Nacional como formadora de los futuros pedagogos del país y dando una estocada en las políticas del partido conservador al acabar con la Escuela Normal de Institutores en Tunja, un tanque de comunicación de los idearios conservadores a nivel regional. Un año después el nombre de la facultad de educación de la Universidad Nacional cambia por el de Escuela Normal Superior, bajo la idea simple del Gobierno Pumarejo de sustraerla al partido Conservador: amplio administrador de la facultad, que impedía el verdadero desarrollo intelectual moderno de los principios del liberalismo activo. La ENS se erige como el centro de gestación del cambio constitucional de laicización de la enseñanza: es la consolidación de la pedagogía activa como enteramente institucional. (Herrera, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 123)

Con el mandato de Pumarejo la ENS se consolida como autónoma y bajo directa administración del Gobierno. La ENS materializa el apremio gubernamental de darle una sustentación científica a la pedagogía, con componentes marcados hacia la investigación aplicada y experimental. Tenía la intención de convertir al pedagogo como verdadero intelectual que podía desarrollar y aportar en las áreas del saber en que se desempeñaba. (Herrera, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 163)

El espíritu de la ENS se resumía con una frase de su primer rector, José Francisco Socarrás, donde indicaba que “era más profunda la huella dejada en el alumno por las actitudes del profesor que por la transmisión de saberes.” (Herrera, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 128) Para 1944, en un informe realizado por Socarrás, se referenciaba a un grupo de veinticinco egresados, de los cuales once

habían salido y obtenido el cargo de rectores en diferentes colegios nacionales, un vicerrector, seis inspectores nacionales, otro alcalde, el director del Museo Arqueológico Nacional y el director de la Sección de Patronatos Escolares entre otros. Lo curioso es que ninguno había pasado a ser pedagogo, ¿por qué?

El Escalafón Docente, creado en 1937 para medir la formación educativa, señalaba a los egresados de la ENS con los puntajes más altos. Generadores de “celos” profesionales entre sus compañeros de otras Normales, los egresados de la ENS lograron darle un giro significativo a sus circunstancias como pedagogos de la época. (Herrera, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 135) Entre las creaciones de sus egresados se encuentran el Instituto Etnológico Nacional fundado en 1941, bajo la dirección de Paul Rivet: etnólogo fundador del Museo del Hombre en Paris y el Instituto Indigenista Colombiano en 1942.

Su existencia no deja de ser asombrosa para la historia pedagógica, ¿por qué tan importante entidad creadora de tan cualificados pedagogos en ciencias humanas fue tan efímera y solamente existió 15 años?

Los años inmediatos a la Segunda Guerra Mundial habían desatado en Europa una serie de reflexiones sobre el porqué de tal irracionalidad. Los nacionalismos heridos pulularon y con ello las tesis reactivas hacia la escuela activa tomaron fuerza. Sustentando la barbarie con base a la forma racional y reflexiva del pensamiento generado por aquella pedagogía. (Quiceno, 2003, p. 208, 322-324) Sus efectos llegaron a los Estados Unidos y de allí, tergiversados, se importaron a Colombia.

La culminación del ENS empezó 1946 con la llegada de los conservadores al poder y se aceleró con la muerte de Gaitán el 9 de abril de 1948. El Bogotazo fue la gota que derramó el vaso de una sociedad con serias imposibilidades de alcanzar una democracia participativa moderna. El hecho precipitó el giro autoritario de Mariano Ospina Pérez y cuajó una élite plutocrática heterogénea que durante el siglo XIX y hasta ahora manejarían según sus intereses al país.

El Gobierno y la élite encontraron en las fuerzas “oscuras” de la educación activa el foco de germinación del 9 de abril. Los maestros, el Ministerio de Educación, las Normales, la ENS y la Universidad Nacional fueron atacados y cerrados temporalmente. El consenso de las élites se vio influenciado por la voz estridente al unísono de la opinión pública, tanto conservadora como liberal, del peligro de mantener vivo los principios pedagógicos de la Escuela Activa. La separación de sexos, el tema del peligroso comunismo y que la Iglesia católica retomase la dirección de la formación docente fueron los temas en que se estructuró el discurso en contra de la ENS.



Periódicos conservadores como El Siglo y La República, y el liberal El Tiempo acogieron la tesis de que la ENS era “un foco de formación de gente muy peligrosa.” Encontrando en la prensa posiciones como la noticia de El Siglo del 17 de junio de 1948:

“Ha corrido el rumor de que el Gobierno reorganizará definitivamente la Escuela Normal. Este rumor tiene por base la petición de la Conferencia Episcopal de que se entregue la educación normalista a religiosos. El rector Maya no renunciará y por el contrario, será facultado de todos los poderes para reprimir enérgicamente el motín comunista y del mismo modo imponer sanciones a los responsables.”  
(Herrera, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 156)

Otra noticia del El Siglo del 6 de Agosto de 1948 tildaba al egresado Ernesto Jara, director de la sección de las ciencias sociales como: “El agitador comunista, director de la especialización en ciencias sociales y económicas, está haciendo una revisión del alumnado conservador para descalificarlo políticamente e imponerle toda clase de dificultades en los estudios. En esta especialización se viene patrocinando la enseñanza marxista.” (Herrera, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 156)

El odio anticomunista en Bogotá, con orígenes en el macartismo, llegaron con saña a la ENS; a sus egresados, pedagogos y funcionarios. Es en 1950, cuando el conservador Laureano Gómez es elegido presidente, con la mayor votación de la historia hasta el momento, todo progresismo en el campo educativo acababa y con él los principios de la escuela activa.

La pedagogía activa se politizaba y tergiversaba en calificativos de ideologías radicales como marxistas, socialistas o comunistas. Los esfuerzos educativos del Gobierno conservador se consideraron la “restauración” de los valores cristianos en las instituciones educativas, en las Normales y sobretudo en la ENS. Es importante recordar la crítica constante por parte de la ENS a las cabezas del conservadurismo. En 1942 el rector Socarrás había escrito una columna titulada *Laureano Gómez. Psicoanálisis de un resentido* que tuvo amplio eco entre los sectores oficiales. (Herrera, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 157)

Rafael Tovar Ariza, egresado de la ENS con orientación conservadora, es designado como el nuevo rector de la institución en 1950. Tovar materializaría la reestructuración tan anunciada por los conservadores, con un norte cristiano. Durante su corta estadía confirió títulos de doctor *Honoris Causa* a importantes intelectuales conservadores como Rafael Bernal Jiménez, Julius Sieber y Lisandro Medrano. Actos simbólicos que darán legitimidad a la “recristianización” de la ENS; haciendo hincapié en el importante re direccionamiento moral del profesorado y los estudiantes.

El 18 de septiembre de 1951 es cuando se derrumba el ideal activo de la ENS. El decreto 1955 del ministro boyacense Rafael Azula Barrera consagra la separación de los sexos en la ENS y el traslado de la sección masculina a Tunja nuevamente bajo la rectoría de Julius Sieber. Los argumentos que consolidaron el traslado a Tunja fue que Bogotá no era:

“(…) un ambiente propicio para lograr la formación normal integral de los formalistas, para lo cual se requería una ciudad tranquila como Tunja, permitiendo una especie de “clausura” al igual que se hace en los seminarios y escuelas militares, deja al descubierto otro rasgo de la mentalidad de los grupos que agenciaban este modelo en donde se identifica Bogotá como el polo de irradiación de los nuevos valores, nuevos imaginarios que atentaban contra la tradición y por ende contra la esencia, católica por demás, de la nacionalidad.” (Herrera, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 160)

Sieber en una intervención en la Asamblea de Educación del 26 de enero de 1952 consolidaba la posición del Gobierno:

“La solución que ofrece Tunja como sede del principal instituto normalista del país, no podrá ofrecerlo Bogotá sino hasta dentro de muchos años. Se necesitaba crear un ambiente distinto para la preparación del educador y en Bogotá no fue posible lograrlo. Por el contrario, el estudiante estaba soportando condiciones muy difíciles y el profesorado no podía consagrarse a la preparación de los alumnos con el mismo entusiasmo que podrá hacerlo en Tunja. El educador debe ser un apóstol preparado para la lucha y especialmente para intervenir en la lucha ideológica contra el comunismo (...) porque no es posible marginarse del debate ideológico, porque se es luchador o se está vencido.” (El Siglo, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 160)

Algunos egresados anotan la otra cara de la posible salida de la ENS de Bogotá: por la corrupción; al esgrimir que el ministro de educación Barrera, oriundo de Boyacá, estaba detrás de un puesto como senador en nombre del departamento de Boyacá, y vio con el traslado a Tunja de la ENS una oportunidad electoral para sumar votos. Sin duda el pueblo tunjano se entusiasmó de tal manera, que hicieron llegar al rector Sieber cartas de felicitación escribiendo que la ENS volvía a sus “verdaderos padres espirituales”, ya que los supuestos orígenes de la ENS estaban ligados a la Escuela Normal de Institutores de Tunja. (Herrera, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 161)

La idea de que Tunja tuviera el ambiente propicio para el desarrollo de un magisterio moderno sólo era la opinión de los altos mandos del Gobierno y la plutocracia de mediados de siglo XIX. Los

estudiantes y profesores se negaron a trasladarse a Tunja; las asambleas estudiantiles se juntaron para negar la decisión gubernamental aduciendo la imposibilidad cultural de Tunja de servir como Bogotá en el desarrollo educativo.

El partido liberal no defendió con convicción el traslado de la ENS. Un egresado explicaba la problemática de ser maestro y pedagogo dentro de las circunstancias históricas: “Los egresados no salimos a una República Liberal, sino a un país fanatizado políticamente y dominado por el partido conservador, que desde el poder limitaba al máximo las oportunidades profesionales de los egresados de la enseñanza.” (Archivo ENS, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 160)

Durante el traslado se perdieron fichas de inscripción y gran parte de los registros de calificación de los estudiantes, lo que ocasionó serias dificultades para certificar los estudios hechos. La Biblioteca perdió su material bibliográfico, siendo destruida en su gran totalidad literatura asociada al marxismo, comunismo, evolución o ideas de crítica social. (Herrera, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 162)

La ENS de Bogotá viva construcción de la pedagogía activa y del maestro laico intelectual dejará una huella de la barbarie con que se aniquiló este proyecto pedagógico que tanto bien le hubiera hecho no solamente a Bogotá, sino al país. Ejemplos como el *École Normale Supérieure* de París, que absorbió las facultades de universidades convirtiéndose en una de las mejores academias de Francia actualmente, son la viva imagen de lo que hubiera pasado con la educación magisterial si los poderes políticos de mitad de siglo XIX hubieran tenido un poco más de suspicacia más allá de los, como mencionaba un egresado de la ENS, fanatismos políticos.

Hoy la Escuela Normal Superior de Santiago de Tunja (ENSST), suministra con pedagogos de mediana calidad a municipios circundantes. La miopía política de mitades del siglo XX agudizó el rechazo a cualquier forma de pensar, reflexionar y analizar; consolidando los métodos instruccionales, con la psicología conductista, los principios del currículo, la administración y planeación educativa, más cercana a la empresa, como norte pedagógico estatal hasta la década de los ochentas. (Quiceno, 2003, p. 323)

#### Tres décadas perdidas, la Tecnología Educativa

Santa Fe de Bogotá a mediados del siglo XX era una ciudad pobre, afectada profundamente por ondas migratorias campesinas desatadas por la Violencia. Para 1960 contaba ya con un millón de habitantes y era, en los términos técnicos de la época, una ciudad subdesarrollada. El discurso económico preponderante, el neoliberalismo, comprendía que la receta desarrollo-educación-

economía era esencial para emprender el tan ansiado sendero al desarrollo. La educación se volvió en una problemática del desarrollo y sus posibles curas vinieron de la economía tecnócrata: competitividad, calificación del recurso humano, procesos de descentralización y privatización.

El método traído desde La Salle y comprendido por la escuela activa no como una imposición sino como un juego de reflexión y de respeto, es sintetizado en el currículo de Ralph Tyler como un espacio delimitado de tiempo, donde el acto educativo es el mero cumplimiento de metas precisas. Con su *Principios Básicos de Currículo e Instrucción* (1949) Tyler dispuso del educador como un administrador, alguien que seguía un plan ya trazado supeditando todo acto creativo: un funcionario.

Con el inicio del Frente Nacional las ideas políticas no tuvieron posibilidad de permear la educación. “El debate público sobre educación, que había sido una constante entre los partidos tradicionales, fue cancelado por el Frente Nacional, abriendo paso a la imposición de las políticas educativas por parte de organismos internacionales.” (Cárdenas y Boada, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 260)

La recién creada OEA (1948), encauzó la pedagogía instaurada en EEUU hacia todo el continente latinoamericano; pedagogía conocida como la Tecnología Educativa. Su visión tenía como fundamento una nueva concepción de la “racionalidad”, influenciada por los pedagogos y psicólogos americanos como Tyler y Bloom. Se caracterizaba en:

“(…) la búsqueda de optimización del proceso educativo, a costa de una instrumentalización de la práctica pedagógica, entendida como la restricción del trabajo docente a la mera ejecución de unos programas (currículos) preestablecidos y diseñados por un grupo de expertos, por un lado, y a la consideración del conocimiento como una sucesión de eventos dispuestos de tal manera que implicaran un cambio de conducta, por el otro.” (Castro, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 199)

Hacia finales de 1960 los países latinoamericanos suscribieron el acta por la cual autorizaban a la OEA para que fijara mecanismos de transferencia de Tecnología Educativa en la región. Se gestaba una nueva pedagogía regional que tenía como fin un desarrollo mancomunado del llamado Tercer Mundo hacia una escolarización total. Se primó la cantidad y no la calidad; una decisión de un país que hacía, sin objeción alguna, lo que las políticas pedagógicas de EEUU instauraban.

La aproximación de la Tecnología Educativa al distrito, como política educativa, incrementó la demanda y por ende la formación de maestros técnicos en las Normales y Universidades como la Pedagógica Nacional. Donde se estudiaban teorías de cambio de conducta psicológicas con la

introducción de nuevos medios y tecnologías en el aula, como los televisores. Esta nueva forma de presentar la pedagogía fue acogida en Santa Fe de Bogotá mediante el nombre de la Escuela Especial o Experimental. La primera de la capital y del país, fue la Escuela Eduardo Santos; donde los alumnos eran educados mediante nuevas tecnologías basadas en un sistema cerrado de televisión, donde se centraba en “la aplicación de aquellas técnicas que buscaban acelerar el proceso enseñanza-aprendizaje en el alumno, desarrollando al máximo su actividad, racionalizando los costos y cumpliendo las exigencias de cobertura y calidad.” (Castro, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 207)

El Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa (Pmte), un proyecto de cooperación técnica educativa de los estados miembros de la OEA, introducía forzosamente los principios de la Tecnología Educativa en el bloque americano. El proyecto giraba alrededor de tres pilares, bajo el silogismo de un énfasis marcado en desarrollar capacidades para la utilización de tecnología con fines educativos como la televisión; dicha formación tenía que ser un esfuerzo común entre los países miembros y finalmente direccionado a un objetivo mayor: “la formación de recursos humanos capaces”. (Proyecto Internacional de Tecnología educativa de la OEA citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 208) Los “recursos humanos capaces”, los maestros o pedagogos, aumentarán su grado de especialización, disminuyendo su recarga laboral con tecnología de enseñanza. El pedagogo se tornaba en un operario más, en este caso de pantallas, controlado por un currículo. En palabras de John Clayton, uno de los técnicos en educación de la OEA, la finalidad tenía que traducirse en instrucción precisa: “ya sea que estemos alfabetizando en educación no formal, o enseñando filosofía en la Universidad, o agricultura a un grupo de campesinos, o salubridad a un grupo de futuras madres, cualquiera que sea el objetivo educativo, siempre se tiene que diseñar la instrucción.” (IDEP Tomo II, 2002, p. 208)

El *Proyecto Bogotá*, inscrito en el Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa (Pmte) de la OEA, fue la consolidación de las Escuelas Especiales en el país. La receta del Pmte fue acogida en la Secretaría de la Educación como la salida costo-beneficio más idónea al problema de la educación pública.

Apariciones como los Institutos de Enseñanza Media Diversificada (INEM) en la nación y el Programa Integrado de Desarrollo Urbano Zona Oriental de Bogotá (PIDUZOB) en el distrito a principios de la década del 70, fueron ejemplo del vivo interés hacia una consolidación de la Tecnología Educativa.

“Los INEM buscaron construirse en centros de demostración para apoyar una posible reforma de la educación media en el país, a partir de la transferencia de una estructura organizativa que buscaba la eficiencia y la optimización de los procesos. Con los INEM se buscó la calificación de la futura mano de obra,

gracias al diseño de un currículo y una estructura organizativa funcional e integral que permitiera atender las necesidades individuales y requerimientos de socialización inherentes a la función de la escuela en un Estado Moderno.”

(Castro, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 216)

Los esfuerzos se materializan con la *Reforma Curricular* que se adoptaría en el Decreto-Ley 088 de 1976 que convierte a la Tecnología Educativa en una política de Estado, modernizando y tecnificando el sistema educativo nacional, sumado al el Decreto 1419 de 1978 que torna al currículo como el marco jurídico con que el Gobierno administraría la educación. El Decreto-Ley 088 de 1976 tuvo un eco administrativo rápido con la creación del Censo Educativo y el Mapa Educativo. El Censo realizado por el DANE, Planeación Nacional y el Instituto Agustín Codazzi para 1981 calculaba cuántos pedagogos, matrículas, deserción, repitencia, mortalidad, tipos de jornada, niveles educativos y modalidades de enseñanza habían en las 47 zonas escolares del distrito. Por su parte el Mapa estructuró y analizó los niveles socio-económicas y la estructura comunitaria con que las zonas del distrito actuaban, una fórmula eficiente para monitorear la racionalización de los recursos. (Castro, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 213-214) Les siguieron al final de la década, bajo la filosofía curricular, el desarrollo de los textos escolares, que se convirtieron rápidamente y hasta ahora, en una herramienta imprescindible en el oficio de la mayoría de educadores.

Nuevos idearios técnicos invadieron a la educación bajo la égida de un desarrollo importado de corrientes tecnócratas. Considerando al pedagogo como un renglón más de la economía: un recurso humano que debía ser calificado mediante instrumentos técnicos y subordinación al currículo; moldeado en fin, según los planes de desarrollo de la época. El proceso educativo se convirtió en administrativo: empresarial; donde el pedagogo era un adminículo de una máquina racionalizada, direccionada a un costo-efectividad educativo.

La Tecnología Educativa dejó de lado la formación pedagógica, tornando a los educadores desde mediados del siglo XX hasta principios de 1980 en pasivos administradores del currículo, religioso en el caso de Colombia, que el Estado implantaba. Esta persiguió la escolarización total creciendo:

“(…) cuantitativamente de manera acelerada, manteniendo un doble sistema: uno privado y de calidad para las élites y de clases medias. Y otro, estatal, de baja calidad y sin recursos para las clases populares. La expansión de las instituciones estatales demandó la creación de numerosas escuelas normales y facultades de educación que improvisaron la formación de maestros (as), sin tener en cuenta las

nuevas condiciones culturales de la población (...)” (Cárdenas y Boada, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 260)

Tres décadas en donde la escuela dejó de ser exclusivamente para las élites; donde se sacrificó por las condiciones del subdesarrollo obligatoriamente la calidad por la cantidad. Esto repercutió fuertemente en el maestro que automatizó su enseñanza sin reflexión alguna: de forma transmisionista. Tiempo que ocasionó no sólo un descenso forzoso en la calidad de la educación general, tanto privada como pública, sino en la calidad del oficio como tal. (Herrera, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 163) Fueron tres décadas difíciles para el oficio del maestro, donde este perdió exponencialmente su autonomía.

### El Movimiento Pedagógico y su impacto silencioso

El caldo de cultivo donde se generó el Movimiento Pedagógico fue la incapacidad del maestro público, que vivió en el Frente Nacional (1958-1974), de reflexionar sobre su identidad y el papel político que podía producir en la sociedad. El currículo alimentó la impotencia de maestros, pues separaba radicalmente a quienes concebían y asesoraban los programas, que eran normalmente técnicos económicos de la OEA y el BID, y quienes los aplicaban: los maestros. Así se gestó un gran vacío en el oficio: la capacidad de pensar o crear nuevos procesos educativos.

En 1959 nace el primer sindicato del magisterio de la educación primaria: la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) a la que posteriormente se vincularon los maestros de secundaria y la Asociación de Profesores Universitarios (Aspu). El nacimiento de un gremio que unificara en una sola voz los pensamientos de los maestros, de todo nivel educativo, fue primordial para que los maestros, unidos, pudieran pedir conjuntamente una solución al Estado sobre el abandono en que los tenían las políticas económicas desarrolladas por el Frente Nacional.

Bajo la consigna “Los maestros no son apóstoles, son unos explotados”, se realizó la primera huelga nacional de maestros. Evento que inició la lucha política del magisterio en el distrito y Colombia. El hecho significó la ruptura del maestro considerado religiosamente como un apóstol del Estado (el cual podía maltratar con el argumento de ser una profesión “virtuosa” y “piadosa”), por la de un trabajador asalariado. Impuesta en mayor medida por una labor que desde la Virreinato de la Nueva Granada no acarrea un salario digno para la importancia del oficio. (Cárdenas y Boada, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 260-262)

Las marchas y huelgas potencializadas desde el FECODE logran a finales de la década del 70 la creación del Estatuto Docente, consagrado en el Decreto de 2277 de 1979. Este avanzó en la

regulación de ejercicio docente pero no en su autonomía intelectual. Se consideró genéricamente toda actividad docente con el nombre de educador y abordó un tema circunstancial, por el cual tanto habían luchado: un marco jurídico de carácter laboral, donde se adoptaban normas sobre el ejercicio, como las condiciones, esbozadas en el primer artículo del decreto, sobre el “ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional, excepto el nivel superior que se registrará por normas especiales.” (Ministerio de Educación, 1979, p.1)

El nuevo estatuto estimuló a los educadores a su cualificación, profesionalización y capacitación permanente. Este desarrollo conllevaba al ascenso en el escalafón docente y con ello a un mejoramiento salarial. Esto aumentó la concepción de un maestro que no se preocupaba, en esencia, por la calidad pedagógica que necesitaba sino por un afán en ascender en el escalafón. Se primó en la estimulación de un criterio economicista y no uno que persiguiera un incremento en la calidad de la educación.

La Tecnología Educativa y el currículo instaurados por el Gobierno, tenían que afrontarse desde la teoría y la práctica pedagógica. Así se conformó, desde el distrito, la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores; que bajo la primera edición de la revista distrital *Tribuna Pedagógica* de 1982, fue pionera en una renovación curricular de fondo titulada: “el nuevo currículo y la capacitación docente”. (Cárdenas y Boada, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 263)

El nacimiento del Movimiento Pedagógico se consolida en el XII Congreso de FECODE realizado en Bucaramanga en agosto de 1982. Su gestación fue un encuentro de diversos actores colectivos, dentro de los cuales destacaba el gremio pero también investigadores educativos, Organizaciones No Gubernamentales de la educación y la cultura y educadores con experiencias pedagógicas innovadoras con un solo norte: la transformación de la educación colombiana.

Con la unión de estas corrientes y actores educativos se aprueba un movimiento democrático y popular bajo la consigna “Educar y luchar por la liberación nacional”; en ella convergerían dos posturas: una marcadamente pedagógica y otra sindical. La primera consideraba al movimiento no solamente como una lucha de reivindicación del oficio en cuanto a salarios y prestaciones sociales, sino como “una preocupación por aquello que es de su quehacer diario, la enseñanza y su teoría, la pedagogía.” (Cárdenas y Boada, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 265) La segunda posición, la sindical, argüía la sola dirección de articular a los actores educativos hacia una lucha política materializada en vías de hecho como manifestaciones y huelgas.



Entre estas dos aguas crece el Movimiento Pedagógico. La sinergia de las dos posturas se sintetiza dos años después, con la primera edición de la revista de carácter nacional *Educación y Cultura*. En ella se fundamentarían siete principios que orientarían al movimiento. En primer lugar, adelantar una reflexión colectiva sobre la identidad y el papel docente mediante talleres, seminarios, artículos y tertulias; la segunda tenía énfasis en la búsqueda de alternativas pedagógicas diferentes, mediante la consolidación del primer punto, donde el norte de la discusión tuviera como asidero el accionar educativo en otros países de América Latina; la tercera aunaba esfuerzos por realizar el cambio educativo en dos direcciones: desde abajo mediante el desarrollo en el aula de nuevas prácticas pedagógicas y desde arriba mediante la presión sindical sobre las políticas educativas oficiales; el cuarto punto resaltaba la obligatoria ampliación de cobertura y principalmente de su calidad en la educación pública; el quinto reflejaba la preocupación sindical sobre el desarrollo de mejores condiciones de trabajo, explicitando y sustentando las necesidades del educador en las circunstancias imperantes; finalmente el séptimo punto reunía a todos como la orientación del Movimiento Pedagógico para contribuir en las iniciativas de: “transformar la educación impartida en los centros de formación docente, elevar el nivel de formación del futuro magisterio, desarrollar formas de capacitación que conduzcan a una profesionalización del actual magisterio y establecer estrategias de actualización cultural y pedagógica permanente.” (Cárdenas y Boada, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 266-267)

Con el inicio del Movimiento Pedagógico los educadores, sobre todo los investigadores e innovadores, dejaron de tener una actitud de constante crítica a todo lo que emanara del poder establecido sin propuestas o iniciativas como había sido hacia ese entonces en la educación pública para “buscar ejercer su influencia elaborando propuestas para el debate público, reivindicando su independencia del poder estatal e intentando incidir en el cambio educativo. Esto, con una nueva visión de cambio, no del sistema capitalista, como lo sustentaban las posturas marxistas, sino de cambio de la escuela como facilitadora de nuevas condiciones para la transformación social” (Cárdenas y Boada, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 268)

La creación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) en el XII Congreso del FECODE, que tenía hasta la fecha más de 200.000 educadores de toda Colombia asociados, fue la consolidación de una preocupación netamente pedagógica e intelectual por parte del magisterio, al direccionarse como centro de pensamiento del Movimiento Pedagógico. Rápidamente se instauraron CEID regionales que llevaron el debate sobre el estado del arte de la educación y del oficio a las regiones del país mediante seminarios, foros y la importante edición de la revista *Educación y Cultura*. ONG como el Centro de Investigación Popular (Cinep) contribuyeron con

emprendimientos educativos generados en otras partes de América, impulsando el “Foro Nacional por Colombia” que apoyando el trabajo de los CEID regionales para construir la primera red de experiencias educativas a nivel nacional. También las experiencias desde el sector privado se imantaron al movimiento. Grupos de maestros como los conformados en la Escuela Claretiana de Bogotá sumaron ideas del que hacer pedagógico que habían desarrollado sigilosamente, como lo fue el proyecto “Filodehambre” de la Escuela Claretiana en barrios de invasión en Neiva. (Cárdenas y Boada, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 280-282) Muchas voces que venían trabajando individualmente se sumaron con estridencia pacífica al movimiento, tornándolo en pocos años, en un sonido que el Gobierno Nacional no podía dejar de escuchar. Arengas como “El maestro luchando también está educando” fueron las manifestaciones de un estado de ánimo colectivo.

En 1984 el Ministerio de Educación y COLCIENCIAS, con el profundo eco del Movimiento Pedagógico, la *Primera Exposición Nacional de Innovaciones Educativas*. Este evento fue un hito. Marcó el fuerte hecho de la importancia que el Gobierno veía en el Movimiento Pedagógico, y las externalidades que estaba produciendo en el campo educativo a nivel nacional. Se reconoció que en el país “no existía solo una pedagogía tradicional, y que muchos eran los que ya daban pasos firmes por superarla.” (Cinep, CEPECS e Instituto Popular de Capacitación, 1990, p. 10) Pero, a pesar de que fue un paso importante no permitió un problema de fondo entre los educadores: la posibilidad real, por parte de los maestros innovadores de tener un espacio de comunicación e intercambio de ideas entre ellas.

Desde el distrito, el primer gran espaldarazo al movimiento vino con la Primera Asamblea Pedagógica Nacional de julio de 1987. En donde se profundizó, desde el distrito, la importancia de sistematizar y fundamentar los proyectos pedagógicos alternativos e impulsar la integración escuela-comunidad. Es el primer Congreso Pedagógico Nacional de finales de 1987 el momento cumbre del Movimiento Pedagógico. Al evento asistió no sólo la mancomunidad educativa que empujaba el movimiento sino también el Gobierno. En él funcionarios del Ministerio de Educación escucharon a los educadores y educadoras, venidos de todos los rincones del país gracias a la participación de los CEID regionales, debatir el estado educativo de cada rincón nacional: sus problemáticas y sus soluciones educativas emanadas desde su práctica pedagógica individual. El Congreso se convierte en un lugar donde las opiniones sobre la educación nacional se juntan y las experiencias traídas por los educadores tienen un eco en el Gobierno inmenso: la conciencia de que existe un problema y la posibilidad de vías alternas para resolverlo.

Las ONG como el Cinep y el Instituto Popular de Capacitación (IPC) consolidaron su apoyo al movimiento, convocando:

“(…) al *Encuentro Nacional de Experiencias Pedagógicas en Educación Formal* en agosto de 1989 en Bogotá, al cual asistieron grupos pedagógicos de todas las regiones del país. Todas estas experiencias fueron condesadas en *Los maestros construimos futuro*. Las innovaciones mostraron cómo los maestros estaban abocados a buscar nuevas condiciones en la vida cotidiana de las instituciones, rompiendo con la rigidez de las relaciones pedagógicas y buscando otras formas de convivencia que permitirán el ejercicio de la autonomía y la pluralidad con principios básicos.” (Cárdenas y Boada, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 286)

La desaparición del movimiento viene, paradójicamente, con el evento que sacudió los cimientos de educación en el país, la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994. El segundo Congreso Pedagógico Nacional de 1994, bajo el fundamental impacto del I Congreso, materializaba una lucha de más de un siglo lograr convencer al Gobierno de un cambio a la Ley de Instrucción Pública de 1903. La gestión fue comandada enteramente por el FECODE que dejó a los CIED del Movimiento Pedagógico sin voz alguna ante el Gobierno. Así el debate sobre la Ley 115 queda verticalizado en los hombros del FECODE.

La poca importancia que el FECODE le da al movimiento inicia el desenlace de una historia de más de quince años: la preocupación sindical termina siendo más preponderante que la pedagógica. El único vestigio que quedaría del movimiento sería la revista *Educación y Cultura*.

La desaparición del movimiento tendrá su última resistencia en Santa Fe de Bogotá. La II Asamblea Pedagógica de 1995, recoge los cimientos de la primera y los pule según las circunstancias; reflejando trabajos por parte de educadores mucho más teóricos y consolidados, con reflexiones importantes sobre el quehacer diario con medios audiovisuales y con el acompañamiento de padres y madres de familia. Como conclusión, que quedará olvidada, será la creación de una red de maestros investigadores e innovadores en el distrito, con una fuerte perspectiva de construir comunidad académica con base las a circunstancias próximas del oficio y a vías alternas para solucionar problemáticas educativas específicas, bajo el nombre del Grupo Melquíades. (Cárdenas y Boada, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 291)

El impacto a nivel distrital y nacional del Movimiento Pedagógico fue una revolución sigilosa, pero contundente. Fue un lugar donde el maestro construyó y consolidó la conciencia de su importancia dentro del sistema educativo y la sociedad. Su importancia reflejada en una reflexión diaria sobre el quehacer y las nuevas alternativas pedagógicas que podían mejorar su oficio. Su influencia fue decisiva en el contenido de la firma de la Ley General de Educación de 1994, que materializaba

planteamientos recogidos durante años en los CIED regionales y distrital como la autonomía escolar del educador, la regulación curricular y las innovaciones educativas legitimadas con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la consolidación en cada década de un Plan Nacional de Desarrollo Educativo. Existía ahora una “escuela más libre, más humana y más cercana a las comunidades y las características del pueblo colombiano.” (Quiceno, 2003, p. 324) Dentro del distrito, su influencia consolidó la creación del Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP), que materializó la edición de *Aula Urbana y Educación y Ciudad*, que recogían las experiencias y desarrollos pedagógicos de los maestros distritales; y la creación del Proyecto red de Cualificación de Educadores de la Universidad Pedagógica entre otros.

### Ecós de la Ley 115

La Constitución de 1991 cambió el panorama nacional. La educación que venía controlándose mediante la escueta Ley de Instrucción Pública de 1903 entraba en contradicción con un país más democrático, participativo y pluralista. Los Artículos 18, 19 y 20 que sancionaban la libertad de conciencia, cultos y expresión, trazaban una nueva hoja de ruta forzosa para la educación. Esta se sintetizó explícitamente en los Artículos 67 y 68, que darían el marco en que se debería mover la educación en Colombia. Estos trazarían la educación como un derecho y como un servicio público gratuito, obligatorio entre los cinco y quince años de edad; vigilado y regulado por el Estado que velaría por su calidad para una formación moral, intelectual y física completa, haciendo énfasis en las comunidades más pobres; daría a las entidades territoriales autonomía administrativa de los recursos educativos y a la comunidad educativa la dirección en las instituciones oficiales; garantizarían la profesionalización y dignificación del oficio del educador; la imposibilidad de obligar a ninguna persona en los establecimientos del Estado a recibir educación religiosa; el respeto a las tradiciones y formas de enseñanza de los grupos étnicos; el cuidado por parte del Estado a personas con limitaciones físicas o mentales y un afán por erradicar el analfabetismo. (Congreso de la República, 1991, p. 78-80)

La instrucción tenía que dar un paso a un concepto más circunspecto como la educación y esto se veía plasmado en la Constitución: más laicidad, más respeto, más pluralismo para garantizar una mayor democracia. La Constitución, sumada a un descontento general oficial y privado del magisterio desde finales de la década del setenta, materializado en el Movimiento Pedagógico, influyen en la derogación después de un siglo de la Ley de Instrucción Pública de 1903 y la firma de la Ley General de Educación de 1994.

La Ley General de Educación emprendió una cruzada por profesionalizar y dignificar el oficio docente. En el título VI “De los Educadores”, la Ley confirió al maestro la tan ansiada autonomía. Se dictó, bajo el Artículo 104, la obligación de capacitar y actualizar sus funciones, protegerlo de discriminaciones filosóficas, políticas o religiosas, ser la figura que llevara a cabo el Proyecto Educativo Institucional (PEI): la materialización de décadas de lucha, y auspiciar el constante mejoramiento de sus ideas con la potestad de incidir en las instituciones educativas donde trabajara a través de Concejos Directivos o Académicos. El Estado abogaría por un mejoramiento profesional continuo (Artículo 110) donde en cada departamento y en cada distrito se crearán comités de capacitación de docentes (Artículo 111), vigilados por las Secretarías de Educación. Las Normales religiosas se reestructurarán acorde a facultades laicas (Artículo 112). Se estimularía, con base al capítulo sexto, el oficio mediante un año de estudio sabático a los mejores 20 profesores a nivel nacional; apoyo a los educadores que trabajaran en circunstancias difíciles de inseguridad; apoyo continuo del ICETEX para financiar capacitaciones y estudios en el exterior; la obligación de destinar el 1% de los proyectos de vivienda social a solicitantes que fueran educadores y el apoyo al maestro rural mediante la financiación de predios rurales. (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 61-67, 77-78)

Las luchas de tres décadas por parte del FECODE tendrán eco también, con la protección laboral del docente. Donde el Estado garantizaría el pago oportuno y el reajuste periódico de las pensiones y salarios legales sin ningún margen para desmejorarlos (Artículo 115). Se delimitaría quién podía ser maestro y cómo sería catalogado en el Escalafón Docente, que tendría según el Artículo 120: “Junta Nacional del Escalafón”, entre sus siete directivos, dos representantes del FECODE y un representante de la asociación de establecimientos educativos privados. (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 68-73)

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), fundamentado con el Artículo 73 de la Ley, fue la piedra angular del fortalecimiento del oficio del educador distrital y nacional. En él se esbozaba una idea que había sido el pábulo de luchas durante un siglo: la autonomía docente y escolar. El educador con esta planeación tenía la potestad de asumir su oficio dentro de un marco más real, reflexionando y actuando en pro de las problemáticas concretas de sus circunstancias; con la gran característica de tener una libertad transformadora amparada por la Ley, que evolucionara según los tiempos. El PEI se fundamentaba en la conformación autónoma de un gobierno escolar y en la fundamental organización de la gestión académica y administrativa, que comprendía según establecimiento educativo una regulación del currículo (Artículo 78) y una evaluación autónoma (Artículo 80). Descentralizó la educación en el país transversalmente hasta su étimo: los educadores y escuelas.

En el distrito la Ley 115 fortaleció una filosofía educativa fundamentada en la planeación. El Artículo 72 instauraba El Plan Nacional de Desarrollo, que abogaba en una transformación de mediano plazo (10 años) los problemas educativos más importantes: la calidad y cobertura. El distrito, bajo la autonomía dada por el artículo 150, formó dos subsecretarías de educación: la académica y la administrativa, que conllevaron al nacimiento del IDEP. La creación de los Centros Administrativos de Educación (Cadeles) transfirió el poder de decisión educativa del distrito a las localidades. Se fortaleció la infraestructura física y logística de cada uno, articulando por parte del distrito una manera más democrática de entender la educación. Se crearon Foros Educativos Nacionales, de acuerdo con el Artículo 164, que recogía las experiencias de los CIED regionales del Movimiento Pedagógico, los cuales tenían como fin “reflexionar sobre el estado de la educación y hacer recomendaciones a las autoridades educativas respectivas para el mejoramiento y cobertura de la educación.” (Ministerio de Educación Nacional, 1995, p.105)

Los Cadeles y el IDEP, fortalecieron una base informativa tanto cualitativa como cuantitativa de la evolución de la calidad de la educación por localidades. Su impacto dio la urgencia de crear el premio “PEI sobresalientes” y el “Galardón Santa Fe de Bogotá a la Gestión Escuela”. (Pérez, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 309-328)

La formación de maestros también tuvo su eje central en la Ley con el artículo 112. En el Distrito se crearon los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD), que fueron ofrecidos directamente o bajo tutoría de las instituciones educación superior, con el control del Comité Distrital de Capacitación de Docentes, dirigidas a docentes en ejercicio bajo tres linimentos fundamentales: innovación, investigación y actualización.

La Ley General de Educación cambió la forma de entender la educación y el oficio del maestro. Su carácter progresista no se puede medir, hasta ahora, cuantitativamente. Por lo menos la Ley dio un paso determinante en cobertura, dando una educación básica y gratuita a la mayoría de las generaciones que nacieron después de la década de los noventa. El siguiente paso, faltante, es la calidad, que se refleja primero en la imposibilidad de establecimientos educativos, no solamente del distrito sino a nivel nacional, de tener una jornada única, afectando seriamente el proceso educativo del niño y del educador; y el mencionado en el Artículo 68 de la Constitución de 1991: la dignificación del oficio del educador, reflejada en su imagen social tan tímida y menospreciada, que se transmite en un Escalafón Docente desinteresado y miserable con las condiciones laborales del mismo.

## Condición laboral de los maestros de preescolar y básica primaria en Colombia actualmente y comparativo mundial

En Colombia casi el 70%, del casi medio millón de maestros, enseñan en Instituciones Educativas públicas que se rigen por un escalafón docente o escala única salarial. Cuya definición y delimitación reside en el Artículo 19 del Decreto 1278 de 2002: “Sistema de clasificación de los docentes y directivos docentes de acuerdo con su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y superación de competencias, constituyendo los distintos grados y niveles que pueden ir alcanzando durante su vida laboral y que garantizan la permanencia en la carrera docente con base en la idoneidad demostrada en su labor y permitiendo asignar el correspondiente salario profesional.”

Su salario se circunscribe según el Decreto 0826 de 2012, que “modifica la remuneración de los maestros oficiales en los niveles de preescolar, básica y media que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002”, bajo la siguiente Escala Única Salarial (Departamento Administrativo de la Función Pública, 2012, p. 1):

<b>Título</b>	<b>Grado Escalafón</b>	<b>Nivel Salarial</b>	<b>Asignación básica mensual</b>	
Normalista Superior o Tecnólogo en Educación	1	A	1.053.537	
		B	1.342.965	
		C	1.731.183	
		D	2.146.105	
Licenciado o Profesional no Licenciado	2		<b>Sin especialización</b>	<b>Con especialización</b>
		A	1.325.952	1.441.220
		B	1.732.523	1.841.375
		C	2.023.563	2.281.224
		D	2.418.156	2.699.678
Licenciado o Profesional no Licenciado con Maestría o con Doctorado	3		<b>Maestría</b>	<b>Doctorado</b>
		A	2.219.210	2.943.953
		B	2.627.630	3.455.835
		C	3.249.734	4.363.836
		D	3.765.480	5.009.540

Esta escala o escalafón la determina el Ministerio de Educación. Donde el maestro, según título profesional tiene que presentar un examen de competencias según el grado en donde quiera situarse. El Nivel Salarial, que se delimita bajo las letras A, B, C y D es definido por el Sistema General de Participación. Este, mediante otro examen de capacitación, da la posibilidad al maestro de que pueda subir en la escala salarial; eso sí dentro de los límites que su título le permite. Sin embargo, según William Martínez, rector de la Institución Educativa las Villas en Soacha de carácter oficial, el Nivel Salarial es “inestable” y se

presenta “cada vez que hay recursos dentro del presupuesto del Ministerio de Educación” (2012).

Según el Observatorio Laboral para la Educación y el Ministerio de Educación Nacional, entre “Las 10 profesiones con sueldos más bajos” los egresados de las licenciaturas en educación básica, física y ciencias naturales se encuentran en quinto, sexto y séptimo lugar; donde no sobrepasan ingresos de dos salarios mínimos vigentes (El Tiempo, 2012, p.10). Un recién egresado de ingeniería de petróleos se ganará más que un licenciado o profesional en educación con doctorado nivel 3B, según la Escala Única Salarial.

En Bogotá de los 31, 471 maestros que trabajan en el sector oficial y 34,851 trabajan en el sector privado, ninguno ostenta el nivel de doctorado. (DANE, 2011) A nivel nacional, no existe ni un maestro de preescolar ni básica primaria con dicho nivel académico; solamente se presenta un caso en educación básica secundaria y media.

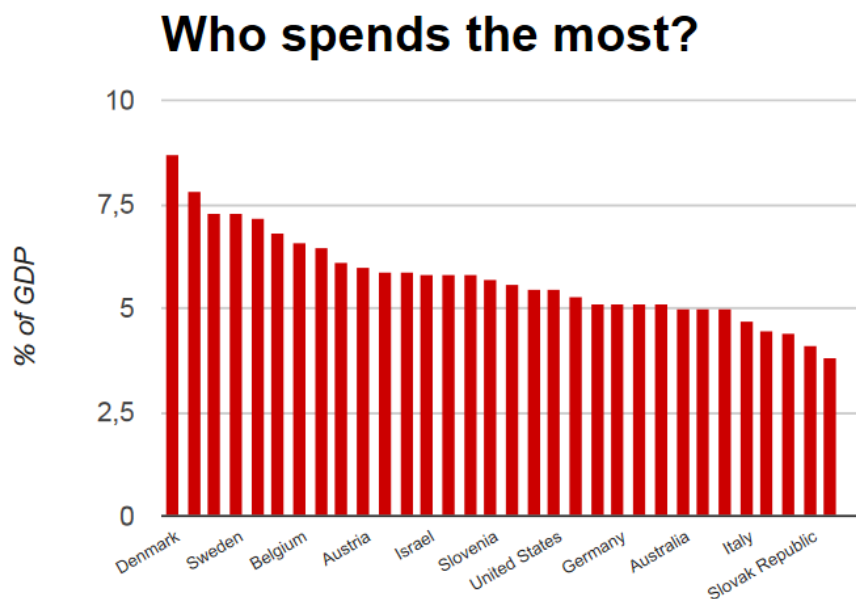
Si hacemos el ejercicio de encontrar en qué nivel educativo del Escalafón Docente se encuentran la mayoría de los maestros de preescolar y básica primaria en el Distrito encontraremos que la mayoría son profesionales sin especialización (DANE, 2011). En un 57.4% del total de maestros de básica primaria y un 58.16% en el total de preescolar. Esto quiere decir que el promedio de pago de un maestro en el Distrito oscila entre 1.325.952 y 2.418.156 pesos; ni siquiera la mitad de lo pagado en un colegio privado del norte de la capital. (Sarmiento, 2013) Dato interesante que nos muestra la obvia migración, por salario, de un maestro que es profesional sin ningún tipo de posgrado hacia instituciones privadas donde se manejan escalafones salariales autónomos y donde las condiciones laborales son mejor pagas.

Bogotá como el municipio más rico de Colombia, catalogado como Distrito Capital (artículo 322 de la Constitución del 1991), es la única dentro de las 33 unidades administrativas donde los maestros de instituciones privadas superan a los oficiales. Siendo Antioquia y Valle los más cercanos a esta afirmación. Hay una inquietante relación entre riqueza y maestros privados: un reflejo de la inequidad educativa en el país.

Colombia en 2012, según el Banco Mundial, con un gasto porcentual del PIB de 4.5 en educación pública está por debajo del gasto mundial en dicho rubro: el 5% del PIB (2013). Aunque la política pública va por buen camino, está todavía por debajo de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OECD), grupo de 34 países que concentran más del 80% del PIB mundial, donde el gasto en educación pública en promedio es de 5.8% del PIB. La siguiente



gráfica muestra el porcentaje gastado en educación pública por los países miembros de la OECD (OECD, 2013):



En cuanto a porcentaje de gasto en educación pública de recursos públicos los países del grupo son responsables en promedio de invertir en un 84% y el sector privado el restante. Información que se ve reflejada en la oferta en asistencia por parte de alumnos a instituciones educativas oficiales, en donde el país tiene el siguiente porcentaje de gasto en educación pública (siempre dejando el porcentaje restante la inversión privada): de 66.6% en preescolar; de 82.5% en básica primaria y media y de 48.3% en superior. Información que denota una disparidad con la OECD, pero una mejor posición, en cuanto a promedio, con otros países de América Latina como Chile y Perú (OEI, Unesco, IIEP, 2011, p. 2-5)

Gráfico 1: Distribución de los estudiantes de nivel inicial según sector de gestión del establecimiento educativo al que asisten. Áreas urbanas de América Latina, 15 países, circa 2009.

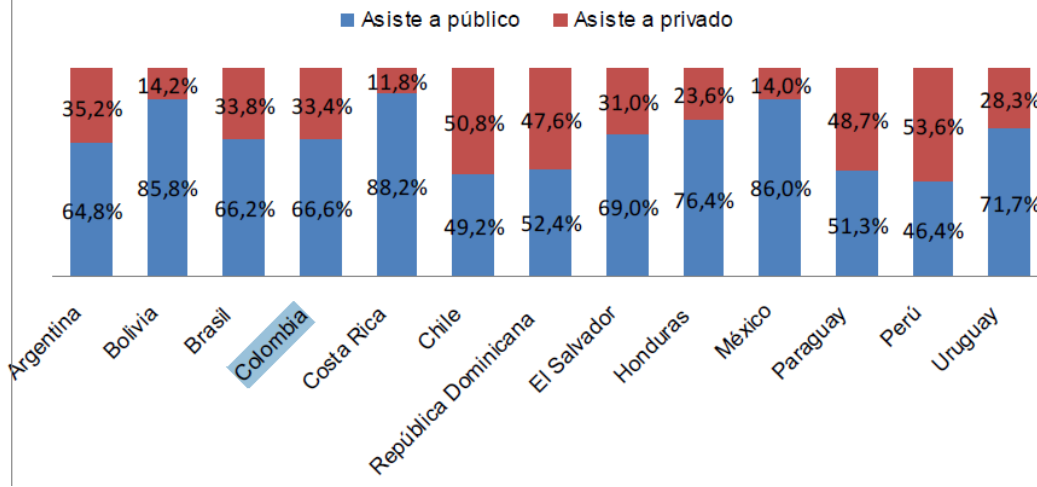
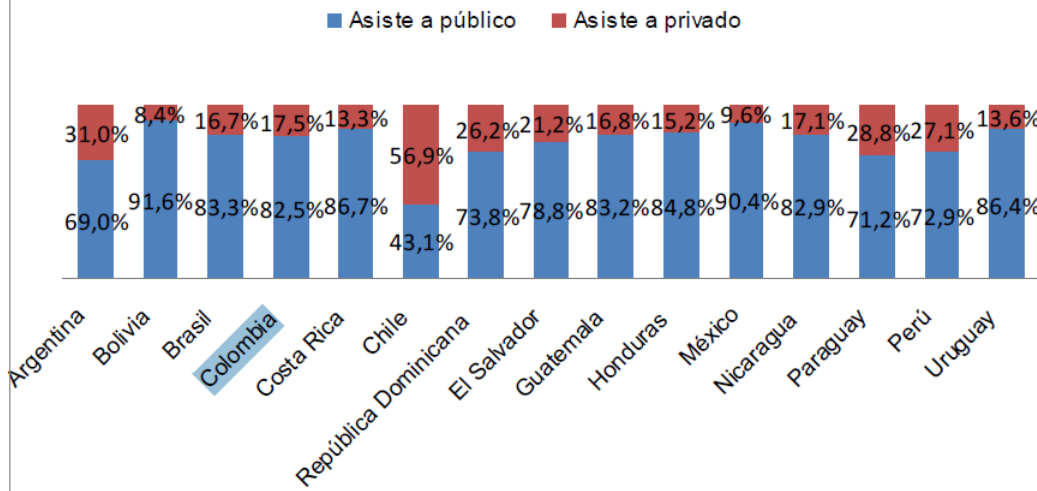
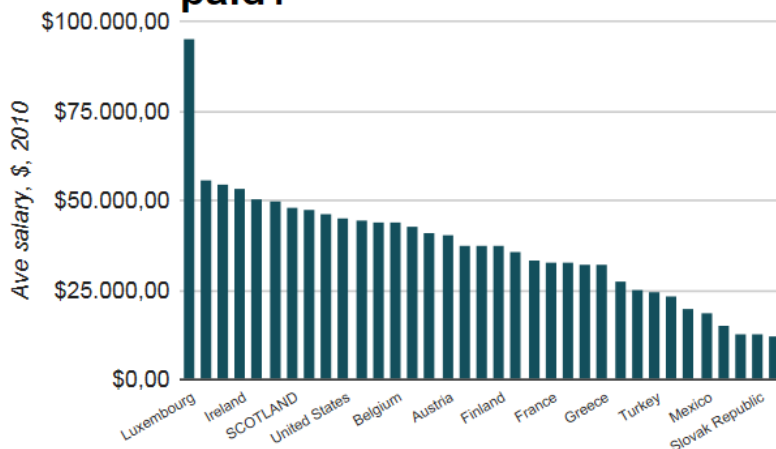


Gráfico 2: Distribución de los estudiantes de nivel primario según sector de gestión del establecimiento educativo al que asisten. Áreas urbanas de América Latina, 15 países, circa 2009.



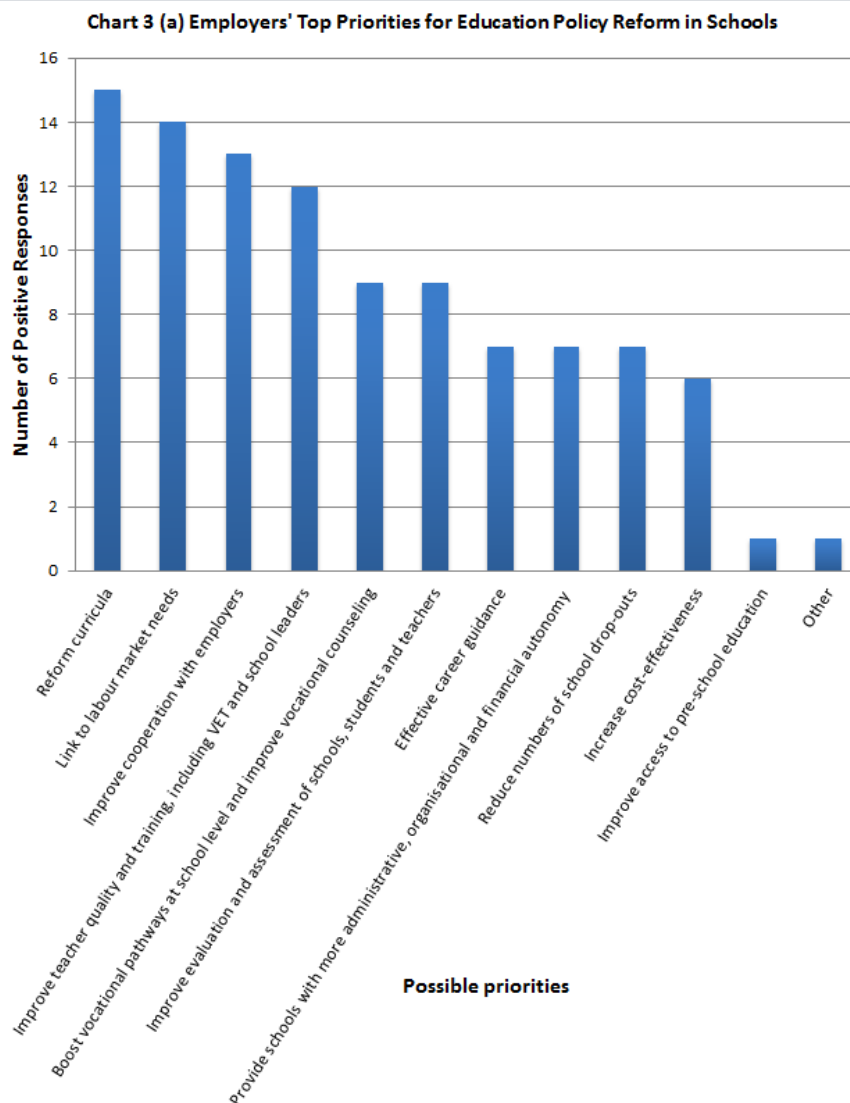
En los países OECD la condición salarial de los maestros es el rubro más importante en inversión educativa. Mientras el colombiano tiene un promedio salarial anual de \$12,474 (DANE, 2011), el promedio salarial OECD es de \$37,607.37 (más de 200% mayor que el colombiano).

## How much do teachers get paid?



Hecho que sintetiza la conciencia por parte de los países miembros de la OECD de comprender la condición social y laboral del maestro como llave para mejorar la educación nacional; pues, así no sea una certeza que el alto ingreso de los maestros sea un producto de calidad educativa, sí lo es en cuanto a rendimiento pedagógico. Ya que las condiciones laborales favorables imantan un interés latente para de los profesionales más capaces del país miran con interés el oficio del magisterio, su retención y formación, y la moral con que enseñan. (OECD, 2013)

También en el sector privado se siente el vacío. Fruto de ello fueron los últimos resultados hechos por los estudios “*BIAC Education Comittee Survey*” del *Business and Industry Advisor* (BIAC), voz del sector privado de la OECD, de 101 gremios privados de Australia, Austria, Brasil, Colombia, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Italia, Hungría, India, Israel, Japón, Corea, Letonia, Luxemburgo, México, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, Eslovenia, Sudáfrica, España, Suecia , Turquía, Reino Unido y Estados Unidos, señalan que “incrementar la calidad del maestro escolar” es una prioridad de vital importancia para las economías y el sector productivo. (BIAC, 2013) Una problemática que tiene que también tener en cuenta el sector productivo y privado colombiano.



En el caso de Finlandia que ocupa los primeros cinco lugares en inversión pública en educación como porcentaje del PIB y salarios del magisterio en la OECD, los maestros son uno de los profesionales mejor pagados y con mayor reconocimiento social. El caso finlandés es de admirar. Su desarrollo educativo se ha fundamentado desde la década del 70 en el maestro. *“Primary school teaching is considered to be a profession that compares to any other high-profession in society, such as medical doctor, lawyer or economist. There is relatively little teacher mobility from one primary school to another which means that most pupils will have the same well-trained teacher for the first six years of schooling.”* (Sahlberg, 2006, p.10)

Para Daniel Ramírez de la Cámara de Relaciones Internacionales de la Asociación Nacional de Empresarios (ANDI), especialista en políticas públicas de Finlandia, el oficio del maestro en Finlandia es visto como la piedra angular de desarrollo educativo del país.

“Este es visto como el eje articulador del conocimiento como pieza fundamental dentro del sistema que materializa el conocimiento de manera tal que pueda ser aprendido. La comunidad en general perciben a los profesores o a la labor de enseñanza como un cargo de honorabilidad y respeto lleno de un alto contenido moral y ético (...) A diferencia de muchos otros sistemas educativos, el profesor es una herramienta con la que cuenta el estudiante para aprender y no un medio que transmite conocimientos para que el estudiante apruebe exámenes. De igual manera, estos cumplen con la función de ser guías dentro del proceso de escogencia de los estudiantes, permitiéndoles a estos desarrollar mejor sus capacidades individuales de acuerdo con los gustos pero también con las aptitudes de cada uno.” (2013)

El sistema educativo finlandés desde la década del 70 hizo un transversal cambio pedagógico del modelo de la Tecnología Educativa, basado en el currículo. Donde en el caso de preescolar y básica primaria se dio énfasis a la gratuidad educativa. “Los niños tienen que empezar la enseñanza obligatoria en el año en que cumplen los siete. Aproximadamente el uno por ciento empieza la escuela antes, situación que requiere un certificado de aptitud del niño para empezar los estudios. Toda la educación básica es gratuita. Las autoridades locales designan una plaza escolar para cada alumno cerca de su residencia, teniendo, sin embargo, los padres el derecho a elegir la escuela de educación primaria de su preferencia, con ciertas restricciones.” (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2003. P.3) En el caso de secundaria, el proceso de desvinculación del currículo fue más acelerado desde la década del 70, donde se pasó progresivamente a un sistema de créditos:

*“At the same time, an experimental project did away with class-based organization of schooling and introduced course-based and later non-graded general upper secondary schools where students were not bound by time and age group but rather studied according their own pace and interest. The course-based upper-secondary general school made its debut throughout Finland in 1982 and the entire system became non-graded by the end of 1990s. This is unique structure in upper-secondary schools internationally.” (Sahlberg, 2006, p.10)*

Donde se enfatiza un nuevo currículo flexible pero con una base fundamental de conocimientos generales de obligatorio curso.

*“The new curriculum framework placed a stronger emphasis on understanding students’ cognitive development and also invited schools to make the best use of their own and their community’s strengths. Although students have more freedom*

*in terms of their studies, all students are obliged to study 18 compulsory subjects within minimum of 75 compulsory courses that are required in general upper secondary education diploma.” (Sahlberg, 2006, p.12)*

Un sistema educativo que se fundamenta en el análisis del maestro de las capacidades de cada alumno en su proyección profesional a futuro, que impacta transversalmente al sistema curricular. El maestro como artesano de hombres. Es importante rescatar, que las instituciones educativas finlandesas, en cuanto a su parte secundaria, son opcionales. Lo que hace que las instituciones creen incentivos para imantar estudiantes bajo adaptaciones curriculares, los programas o materias propias y la conexión que están tengan con respecto a las empresas, todo con el fin de hacer atractivo el estudio para los estudiantes. (Ramírez, 2013) Un grado de autonomía y libertad propio del estudiante de qué quiere aprender.

Trasplantar políticas educativas foráneas no siempre es efectivo, pues factores como los socioculturales y las condiciones sociales son específicos y diferenciales en cada región (Ramírez, 2013). Pero información como la inversión pública en educación como porcentaje del PIB, salarios del magisterio e importancia social son tres lugares en que la política pública del país necesita mayor empuje. Los maestros colombianos oficiales siguen siendo maltratados económica y socialmente. Es urgente tomar medidas transversales que contemplen el salario, su formación y moralidad con que enseñan en cuenta. El único ejemplo que hay en el país, que ha comprendido esta necesidad ha sido la Alcaldía de Bogotá, mediante la Secretaria de Educación, que ha incrementado en 29.5% su inversión en formación y mejora de las circunstancias donde actúan los maestros. En donde el presupuesto de la Secretaria de Educación (3.45 billones de pesos) en “talento humano” es de un 41% (La República, 2013, p. 2). Una conclusión obligatoria por ser el municipio más rico del país. Un esfuerzo que sigue siendo pírrico en comparación con capitales de la OECD.

Nuestra realidad no está distante de los países que adoptaron la Tecnología Educativa, que eludió el sentido común de incentivar capacidades individuales por una veneración a ultranza de la homogenización del currículo. Realidad que se ve alrededor del mundo hacia una reforma curricular de fondo. La pregunta de la dignidad sobre el oficio docente, desde la perspectiva del pensamiento de la administración escolar, sigue vigente.

“El maestro tiende fácilmente a burocratizarse en la rutina escolar, pasando de un salón a otro con su parcelación, su programa y sus evaluaciones preestablecidas desde el comienzo del período académico, de acuerdo con los currículos y unos horarios. Su profesionalidad se viene al suelo ante un sistema que lo aliena

entregándole casi todo listo todo lo que debe enseñar, lo cual va acompañado de un libro de texto en el cual al alumno encuentra casi literalmente, desde el primer día de clase, lo que el profesor dirá durante todo el año. Su función frente al conocimiento queda prácticamente anulada, dedicando el mayor esfuerzo al control de la disciplina y la calificación de exámenes.” (Cajiao, 2004, p.66)

Se abre un debate serio sobre las prioridades que una sociedad está dando a los oficios que la construyen. “La situación educativa en Colombia en este momento es preocupante por su enorme desigualdad. Si ella es un pronóstico del futuro, seguramente tendremos un país cada vez más seccionado y atrasado con respecto a otros países del mundo.” (Cajiao, 2004, 309) La acción es urgente en cuanto a políticas públicas que impacten el desarrollo educativo, como es el caso de la condición salarial y social del maestro. Una preocupación que comparte el sector privado mundial.

Es importante comprender los errores de la historia de la educación en Bogotá y el país para no caer en sus mismos abismos. Es de importancia vital para la educación y para los maestros, que son la médula del problema y la salvación al mismo tiempo, de tener conciencia del problema de observar únicamente el progreso (en términos educativos) con un rasero cuantitativo miope. Ya diría Jiddu Krishnamurti “No es saludable estar bien adaptado a una sociedad profundamente enferma”; más cuando una de sus posibles curas no se le da el valor y prioridad que se merece.

## Segundo capítulo

### **Emprendimiento social y nuevas formas de comunicación**

#### ¿Por qué emprendimiento social en educación?

Un valioso encuentro de opiniones sobre lo que puede ser el emprendimiento social en el país fue una empresa tomada por la Caja de Compensación Familiar de Antioquia (COMFAMA) y la Alcaldía de Medellín. *Las dinámicas de emprendimiento social y de la industria cultural y creativa en Colombia* es un primer acercamiento conceptual a este tipo de emprendimiento desde diferentes orillas.

“Es un concepto del siglo XX para designar un fenómeno muy antiguo cuyo objetivo es resolver una necesidad social. Los Emprendedores Sociales son muy valiosos para una sociedad, incluso pueden convertirse en personas claves para el desarrollo de una región o un país. La transformación social que persigue tendrá más actores a medida que se logre que sus inquietudes sociales contagien a las personas a su alrededor, en un efecto de mancha de aceite.” (Andalucía, citado en Comfama y Alcaldía de Medellín, 2013, p.79)

El Gobierno ha propiciado, según Sergio David Zuluaga Gerente de Emprendimiento e Innovación del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, la creación de la Ley 1014 de 2006 (Fomento al Emprendimiento), la Política Nacional de Emprendimiento (2009) y su posicionamiento en el Plan Nacional de Desarrollo (Ley 145 de 2011). Pero aún es notorio su rezago: “sin embargo, es importante reconocer que a pesar de esto, la articulación del ecosistema no ha sido la mejor.” (Comfama y Alcaldía de Medellín, 2013, p.11) Para el Zuluaga el tipo de emprendimiento caracterizado como social, es una solución de mercado a problemas sociales. Tales como acceso a agua potable, energías alternativas, sanidad, educación, nutrición e incluso micro-finanzas. En estos problemas sociales se tiene la consciencia, por parte del Gobierno, del problema de la centralización, donde se producen “fugas” que este no puede subsanar. Es en esas “fugas” sociales donde el emprendimiento social actúa mediante diversas herramientas como las tecnologías de la información (TIC), que conciben un conocimiento más abierto y que permiten sinergias productivas entre diferentes actores.

Las “fugas” sociales del Estado para María Lucía Roa, directora de Ashoka Colombia (Red internacional de emprendimiento social nacida en 1981), son paliadas por el emprendedor social, que no se circunscribe al asistencialismo o apoyo del Estado, sino que se comporta como un individuo que haya un problema social y lo solventa mediante innovación (entendida como solución



a un problema con modelos alternativos), un camino en cual el Estado no tiene conciencia ni acción. Roa menciona que el impacto de los emprendedores sociales de Ashoka es amplio, pues cada año una encuesta hecha aleatoriamente a los emprendedores de la red señala que el 58%, después de cinco años de ser seleccionados, logran incidir en las políticas públicas de su país y después de diez años la incidencia es del 71%. (Comfama y Alcaldía de Medellín, 2013, p.74) Un impacto social profundo y amplio.

Juan David Aristizábal, el miembro más joven a nivel mundial en acceder a la Red Ashoka, creador de la empresa consultora en emprendimiento social Buena Nota y director del programa de emprendimiento Social del CESA, define al emprendimiento social no sólo como una “fuga” del Estado sino también del sector privado: una necesidad de mercado que no ha sido resuelta por ninguno de estos dos actores. (2013) Información como la desigualdad colombiana, la desnutrición mundial o que más de 1,000 millones de personas vivan a diario con menos de 1.25 dólares por día, son según Aristizábal, el principio de realidad que explica que existe una demanda social altísima por parte de millones de personas en el mundo para la creación de emprendimientos sociales. Problemas donde la germinación de emprendimientos sociales son oportunidades reales y urgentes. “Una persona hace la metamorfosis a emprendimiento Social cuando sus ideas y propósitos de cambio se convierten en acciones que generan valor social y bienestar a largo plazo para las personas que escogió como beneficiarias de su proyecto.” (Comfama y Alcaldía de Medellín, 2013, p.77-78)

Aristizábal construye un ciclo de germinación del emprendimiento social. Donde se realiza un estudio del campo de acción social mediante un diagnóstico de necesidades, que aporten soluciones a las causas y no a las consecuencias de los problemas con una construcción conjunta con la comunidad con la cual se quiere emprender para intercambiar información necesaria para construir el proyecto. Que tenga un componente de innovación y una adaptación positiva con la comunidad, con el fin de modificar las circunstancias que han dado prurito a dicho proyecto. Ser constantemente curioso con las prácticas de sectores relacionados, tanto públicos como privados, para después de un análisis panorámico medir el impacto del proyecto y su posible “escalabilidad”. (Comfama y Alcaldía de Medellín, 2013, p.81-82)



Aristizabal concluye que el Emprendimiento Social es el medio, no el fin. Una afirmación que Roberto Gutiérrez, investigador-docente de la Universidad de Los Andes, complementa al resaltar que el valor e importancia del emprendimiento social está en su comunicación. Las “estrategias para compartir” el emprendimiento asegura su impacto y posterior desarrollo.

Estas “fugas” sociales que no subsana el Estado ni el mercado tienen una gran grieta en educación. La Red de Maestros por Colombia ataca este problema mediante la formación de maestros, con la innovación de presentar la solución con comunicación audiovisual; para así, generar una adaptación positiva que se refleje en contribuir a que su oficio sea valorado socialmente.

### ¿Por qué el video?

El término comunicar viene del vocablo latino *communicare* que aparece en la lengua castellana aproximadamente en el año de 1438. Significa “hacer común, poner en común, compartir”. La palabra nuevo viene también del latín *novus* y aparece en la lengua en 1044, significando básicamente lo mismo actualmente (Corominas, 2012, p. 143, 392). Las nuevas formas de comunicación tienen que ver con sus etimologías: “hacer común con lo nuevo”.

Hacer común o compartir en la primera década del siglo XXI ha encontrado en la imagen su asidero definitivo. Alvin Toffler en su libro *La tercera Ola*, explicaba con esta metáfora las transformaciones sociales que han cambiado radicalmente a la humanidad. El autor esbozaba en el texto, que la “segunda ola” iniciaba con la Revolución Industrial y la tercera se erigía alrededor de 1955 en Estados Unidos, década en que el número de empleados y trabajadores de servicios superó al de los obreros manuales; dando como resultado una era postindustrial. (Ferrés, 1992, p. 17-18)

Es en esa época donde un invento transforma la manera de comunicar: la televisión. La historia de la televisión, como invento, viene con la historia del cine. El ingeniero norteamericano de origen ruso Vladimir Kosma Zworykin, con la existencia de tubos de rayo catódicos comprende que “si un rayo de electrones podía proyectarse sobre cada una de las partes de una pantalla, como resultado de una adecuada variación del campo magnético, y si podía conseguirse que la pantalla fuera fluorescente de la manera apropiada, el rayo de electrones *pintaría* en ella una imagen, por así decirlo. El resultado sería lo que se llamó con el tiempo: pantalla de televisión.” (Asimov, 1990, p. 654) Dicho descubrimiento se materializó en 1938 bajo el nombre de iconoscopio. La Segunda Guerra Mundial obstaculizaría la penetración del invento en Estados Unidos y Europa. La televisión a color sería posible dos años después con el disco rotativo del color del ingeniero norteamericano de origen húngaro Peter Carl Goldmark. Finalmente la televisión doméstica pudo materializarse hasta 1947, ya que se pudieron fabricar equipos razonablemente aptos por costo para tenerlos en casa. Los perfeccionamientos harían 12 años después una penetración intensiva en el mercado mundial con los televisores transistorizados de Japón. (Asimov, 1990, p. 688, 740) En Colombia llegaría hasta 1954, cuando el general Rojas Pinilla lo traería a Colombia desde Alemania y Estados Unidos; sería hasta la segunda mitad de la década del sesenta en donde penetraría rápidamente hasta hoy.

Con la televisión la conquista del lenguaje a partir de la imagen fue una realidad omnipresente. El lenguaje audiovisual se tornó en el más poderoso medio para comunicar información e ideas.

En 1981 la Fundación Nobel premiaría con el nobel de Fisiología y Medicina a los neurofisiólogos Roger W. Sperry, David H. Hubel y Torsten N. Wiesel. Es Sperry quien es premiado por su descubrimiento funcional acerca de los hemisferios cerebrales. Investigó el desempeño de los dos hemisferios en la elaboración del pensamiento humano y en su comportamiento. En el hemisferio izquierdo, que controla el lado derecho del cuerpo, radican las funciones ligadas al lenguaje y a la abstracción como la lectura, la escritura, el cálculo y la aritmética, la clasificación y la lógica. Es también el hemisferio con mayor sensibilidad para lo visual donde se elabora el desarrollo lineal, lógico y racional del pensamiento, las operaciones de análisis y de sintaxis, y la disposición ordenada a las secuencias; es en sí, el hemisferio intelectual, analítico, dominante y activo. Por el contrario el hemisferio derecho, que controla el lado izquierdo del cuerpo se desarrollan las funciones como el reconocimiento inmediato de rostros, la distinción y el recuerdo de las formas, la profundidad, la discriminación de los acordes musicales y la reconstrucción de los conjuntos a partir de sus fragmentos: la metonimia. El hemisferio que controla las dimensiones artísticas, simbólicas, holísticas, espaciales y musicales; en general rige las funciones espaciales no verbales, de lo intuitivo, creativo y emocional; desarrolla el reposo, lo espiritual y receptivo. (Ferrés, 1992, p. 24)

Según Sperry, los hemisferios derecho e izquierdo “no solamente tratan de diferente manera la información, sino que esta especificidad subtiende procesos mentales cualitativamente diferentes. El hemisferio derecho prevalecerá en toda aproximación global, concreta y emocional a la realidad, mientras el hemisferio izquierdo sería preponderante en el pensamiento analítico y en la lógica formal.” (Ferrés, 1992, p. 24)

Con los medios masivos de comunicación, encarnados en el lenguaje audiovisual de la televisión, nace una nueva forma de inteligencia. El hombre lector y el hombre que contempla una imagen operan desde distintas orillas desde el punto de vista de los procesos mentales cartografiados por Sperry. La lectura, por un lado es una “operación analítica, doblemente abstracta: primero hacer un análisis gramatical y luego un análisis lógico (...) Por el contrario, contemplar una imagen sólo puede sumergiéndose en ella. Es una operación sintética, que se realiza primariamente de una manera global. ” (Ferrés, 1992, p. 26)

El nuevo hombre, a partir de la hégira televisiva de mitad del siglo XX: de la tercera ola de Toffler, predomina sus operaciones cognitivas con el hemisferio derecho: comprende de un modo sensitivo. La televisión muestra personas y situaciones ante las que el nuevo hombre reacciona aceptándolas o rechazándolas de una manera apegada profundamente a la emoción: aporta sentimientos por lo que se ve y se siente.

Así, en occidente, se alza como afirmaría McLuhan después de 2400 años un predominio en el hemisferio derecho gracias a los medios masivos de comunicación con base al lenguaje audiovisual, imantándose al predominio de Oriente, que daba una importancia superior al hemisferio derecho. (Ferrés, 1992, p. 25-26) El director ruso Segei M. Eisenstein decía que el cine opera de la imagen a la emoción y de emoción a la idea. La expresión audiovisual, significaría en sí comunicar el acto mismo de suscitar emociones.

Para P. Babin y M. F Kouloumdjian en *Nuevos modos de comprender. La generación del audiovisual y el computador* el lenguaje audiovisual se define con siete características: mezcla, en la mesa de mezclas se conjugan y establece el orden del sonido-palabra-imagen, con la intención de crear en el receptor una experiencia unificada; lenguaje popular, simple y llano, ni discurso, ni conferencia, ni lenguaje literario e intelectualizado; dramatización, que crea la acción, es suscitar relieve y establecer tensión; relación óptima entre fondo y figura, que establecer las relaciones entre todos los elementos: correspondencias y distancias que crean el relieve; presencia, donde se ve y se escucha con todo el cuerpo; composición por segmentos, donde se presenta los aspectos que destacan, aparentemente sin orden, sobre un fondo común; encadenamiento de mosaico, donde

características de no linealidad, deducción o casualidad se presentan. Los elementos de un mosaico parecen inconexos si se aíslan unos fragmentos; sólo tiene sentido si se contempla el conjunto, la coherencia interna global. (Ferrés, 1992, p. 28-29)

Estos siete puntos sintetizan su idea de la “educación en estéreo”. En donde diferencian la estructura vertical de la “educación en mono”; donde la dictadura del hemisferio izquierdo doblega al análisis afectivo e imaginario del hemisferio derecho. Por el contrario, la “educación en estéreo” crea puentes comunicativos entre los dos hemisferios. El detonante según Babin y Kouloumdjian es el lenguaje audiovisual que permite utilizar la comunicación, el diálogo y la confrontación para facilitar el tránsito de las emociones al hemisferio de la racionalidad y la reflexión. “El lenguaje audiovisual asume lo mejor de los medios de masas (una forma específica de expresión que conecta con la sensibilidad del hombre de hoy) y de la cultura del libro (el carácter personalizador, conseguido ahora mediante la comunicación). Y hace frente a los excesos de cada uno de ellos.” (Ferrés, 1992, p. 31)

En el caso de Colombia el lenguaje audiovisual desde sus inicios ha sido mal direccionado según intereses económicos individuales, dando un desequilibrio entre el poder simbólico del espectro de los canales privados y públicos. Los primeros erigiendo figuras mediáticas falsas como imágenes de respeto, como los periodistas que “gozan de una consideración con frecuencia desproporcionada en relación con sus méritos intelectuales.” (Bordieu, 1997, p.67) Cae en un lugar de banalización y sobretodo de distracción cotidiana de las masas.

La escuela no puede caer en la misma trampa. En este caso el video pedagógico, tiene amplio potencial no explotado por los pedagogos por su incapacidad técnica y estética de realizar contenidos bajo el lenguaje audiovisual. La escuela todavía sigue pensando en una pedagogía deductiva, analítica, rigurosa y precisa; en un anacronismo totalitario de la cultura escrita. El choque cognitivo generado por el lenguaje audiovisual puede ser una salida efectiva en términos de enseñanza en los albores del siglo XXI. La escuela, mediante el lenguaje audiovisual, puede convertirse en una institución puente entre los dos hemisferios (analítico y emocional), facilitando una aproximación dialéctica y crítica entre ellas. “La tarea unificadora de la escuela exige que su propia estructura se base en la coherencia entre la sensibilidad de nuestro tiempo, los medios de que, dispone y el propio sistema cultural.” (Ferrés, 1992, p. 30)

Afirmación que comparte Pablo Francisco Arrieta, consultor en Tecnologías de la Información: “Actualmente la escuela desaprovecha la oportunidad de explorar otras rutas de comunicación al alcance del alumnado, para quienes un desarrollo temprano y correcto del lenguaje audiovisual generaría mayores posibilidades de comunicación y expresión que beneficiarían al país en unos cuantos años.” En donde

menciona también el giro dialéctico de consumo y producción comunicativa, en cuanto al video: “Si bien antes la comunicación audiovisual estaba limitada por recursos y acceso a equipos, los avances en comunicaciones han convertido efectivamente a los usuarios en consumidores y productores potenciales.” (2013)

Según cálculos hechos por Ipsos-Napoléon Fanco para el Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), en el marco del “Primer informe sobre la evolución de la cultura digital en Colombia” el consumo de internet en Colombia ha subido de un 74% en 2010 a un 80% en 2012; 8 de cada diez colombianos tienen acceso a él y son asiduos visitantes. El 64% de los hogares de ciudades de más de 200mil habitantes están conectados y cada 6 de cada 10 visitan redes sociales frecuentemente. Donde entre sus actividades realizadas una de las mayores preferencias es “ver videos en sitios como YouTube, Vimeo y similares” con un 54.4%. Información que se ve plenamente unida al informe de “otras actividades”, donde la educación tiene un gran impacto con un 25.9%, en posibilidades como “realizar cursos gratuitos (estilo SENA virtual)”. Dicha información no es gratuita y se traduce en una migración hacia en ecosistema digital de interacción permanente, en donde la curiosidad se ve solventada por una herramienta que escenifica una educación más democratizada y masiva. (Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2013)

El maestro, tanto la escuela, están llamados a entender los tiempos en que la construcción cognitiva de los educandos se rige: audiovisualmente e interactiva. El “hacer común” mediante lenguajes circunspectos o nuevos como es sin duda el lenguaje audiovisual es un elemento poco utilizado por los maestros. Las manifestaciones audiovisuales, como el video pedagógico, son la vía más concreta para unir una capacidad cognitiva completa por parte de los dos hemisferios; la emoción, impulsada audiovisualmente, puede ser la salida pedagógica de problemas cotidianos que afronta los maestros de Bogotá y el país.

## Tercer capítulo

### Comunicación de experiencias pedagógicas significativas

#### ¿Qué es el término experiencia pedagógica significativa?

Se podría señalar a la pregunta anterior, que la respuesta estribaría en cualquier tipo de cambio en la práctica pedagógica, pero no. El término de “experiencias pedagógicas significativas” nace y se consolida con la creación del Premio Compartir al Maestro en 1998.

El término tiene sus raíces implícitas en el primer tercio del siglo XX en el país con el jesuita Ruíz Amado. Quien taxonomizó a los maestros por sus capacidades pedagógicas:

“[existen] 3 clases de maestros [...] en orden a excitar el interés de los alumnos. Hay maestros geniales, maestros artesanos y maestros artistas. *Maestro genial* es el que posee naturalmente la intuición de los recursos didácticos, para quien es inútil toda pedagogía, porque lleva en sus venas una pedagogía superior, que le hace hallar espontáneamente y sin razonarlo, ni darse cuenta de ello, lo que la Pedagogía no alcanza sino como resultado de trabajosos experimentos y raciocinios... *Artesano* es el que no va más allá de la aplicación de reglas pedagógicas; el cual comienza por ser dócil y termina por degenerar en rutinario. Mientras no cambie la naturaleza de los hombres, estos maestros constituirán siempre el mayor número de las fuerzas docentes [...] por más que no formen la vanguardia de ellas. Los genios son rarísimos, los artesanos comunísimos [...] Y hay los *artistas*, que son aquellos que reciben el arte de enseñar, el resultado de los estudios y experiencias anteriores, pero no los aplican ciega y rutinariamente sino con tacto pedagógico, esto es, con tino en la manera, imprescriptible e incapaz de reducirse a fórmulas, de aplicar los medios al sujeto en orden al fin, puestos los ojos en el ideal y encaminando su acción a conformar o a aproximar a su belleza el tosco barro que hallan en la realidad de sus alumnos..” (Saldarriaga, 2003, p. 270-271)

Posteriormente la construcción del concepto estaría a cargo de los CEID del Movimiento Pedagógico. Se llamaban “maestros innovadores”, quienes sabían comprender las problemáticas educativas de sus circunstancias y solucionarlas con actuaciones pedagógicas concretas y efectivas. “La originalidad de la innovación no debe buscarse en términos absolutos de novedad, de invención, sino en términos de tratamiento de una situación a partir de la organización especial de los componentes.” (Restrepo, citado en Moreno Santacoloma, 1996, p. 48)

Para el “maestro innovador” la innovación pedagógica no es un cambio, es un estudio de las circunstancias de su oficio, que busca “elevar el estatuto de la pedagogía a través de la investigación interdisciplinaria, como también cimentar otros *ethos* en la profesión de maestro que responda a los retos de su momento histórico.” (Moreno Santacoloma, 1996, p. 22)

El Ministerio de Educación en el Decreto 2647 de 1984, “Por el cual se fomentan las innovaciones educativas”, las define como “toda alternativa de solución real (...), desarrollada deliberadamente para mejorar los procesos de formación de la persona humana (...) en forma diferente a la tradicional.” (Restrepo, citado en Moreno Santacoloma, 1996, p. 47) El Decreto 2647 se transforma en una victoria estridente del Movimiento Pedagógico: se consolida el trabajo de décadas de resistencia sigilosa de maestros que venían enseñando con independencia de la tecnología educativa y del currículo. El maestro que erige esta victoria se describe perfectamente como un ser pedagógicamente circunspecto, que comprende las necesidades históricas y actúa en pro de superarlas.

La reglamentación final, que consolidó al “maestro innovador” fue la Ley General de Educación de 1994. El literal e del artículo 148 y los literales d y e del artículo 151, por los cuales se establece al Ministerio de Educación, las Secretarías Departamentales y Distritales de Educación las funciones de “Fomentar las innovaciones curriculares y pedagógicas; fomentar la investigación, innovación y desarrollo de currículos, métodos y medios pedagógicos; y diseñar y poner en marcha los programas que se requieran para mejorar la eficiencia, la calidad y la cobertura de la educación” (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 89, 93)

Se dará paso, tristemente desde la iniciativa privada, de incentivar la comunicación de las experiencias significativas del “maestro innovador”. Es vergonzoso encontrar que así haya sido reglamentado el apoyo estatal en la Ley 115 de 1994 al “maestro innovador”, esto no se haya traducido en hechos visibles. Bajo esta necesidad nacerá en Premio Compartir al Maestro, que reemplazará al Estado como faro y esperanza del magisterio colombiano; con él madurará el término “experiencia pedagógica significativa”. Una venia al “maestro genial” retratado por Ruiz Amada hace ya más de un siglo.

#### Experiencias pedagógicas significativas en comunicación escrita en Bogotá

La primera expresión comunicativa experiencias pedagógicas significativas no fue un impulso por compartir las buenas prácticas pedagógicas. Fue un instrumento usado por la iglesia católica para comunicar qué pedagogía debía usarse en Bogotá y en Colombia. El instrumento fue la *Revista o Periódico oficial de Instrucción Pública*. Esta fue hija natural de la Regeneración, la Ley 106 y sobretodo el Concordato de 1887. La Iglesia tomaba de nuevo el control educativo, centralizando



las Normales Superiores y estimulando la hégira de congregaciones cristianas. Las voces de la moral dominante se aunaron naturalmente en la revista, que salía cada vez que una nueva norma, reglamento, método y temática debía ser conocido y practicado por los Hermanos y maestros católicos. (Vahos, citado en IDEP Tomo I, 2002, p. 294) Su importancia llegó hasta los albores del siglo XX, con el inicio de la Escuela Activa.

La escuela activa traería pensamientos nuevos y con ello desarrollaría un nuevo vehículo comunicativo: la revista *Cultura*. La publicación, producto del esfuerzo mancomunado de novel grupo las nuevas ciencias humanas como médicos, psicólogos, sociólogos, pedagogos entre otros (entre los que se encontraba la figura de Agustín Nieto Caballero), nace en 1915. Pero tendrá una corta vida: solo tres años. En ella fueron los pioneros en atreverse a comentar experiencias pedagógicas hechas en Europa, donde el modelo activo pedagógico impulsaba las esperanzas de construir una infancia con una educación más circunspecta. Su sumaron las voces de los médicos, influenciados en las prácticas de María Montessori, incluyendo el aseo en la nutrición en el debate educativo. Fue la primera vitrina donde se expusieron nuevas formas de comprender la educación. (Quiceno, 2003, p. 186-191)

La Violencia, El Bogotazo, el Frente Nacional desestabilizaron cualquier propuesta educativa y con ello su comunicación. El ruido generado por la intermitencia histórica de cada ideología, cuya volatilidad histórica es conocida, no dejó que ninguna propuesta comunicación naciera y pudiera caminar. Es hasta 1982, con la inercia generada por el Movimiento Pedagógico, en que una expresión nace como pionera de la renovación curricular: la revista *Tribuna Pedagógica*. Su propulsor, la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores, encontró en Tribuna la manera en desafiar la pedagogía dominante: la tecnología educativa. Desde el distrito los educadores empezaron a atacar los problemas pedagógicos cotidianos mediante la creación de sistemas pedagógicos específicos. La individualización de cada problema de cada circunstancia quedó expuesta en la revista, que no solamente contaba el problema sino la solución pedagógica al mismo. (Cárdenas y Boada, citado en IDEP Tomo II, 2002, p. 263)

Nace dos años después de *Tribuna*, entre los étimos del Movimiento Pedagógico, la revista que es hasta hoy la voz de los descubrimientos pedagógicos en Colombia y única manifestación viviente del Movimiento: *Educación y Cultura*. En su primera edición sería escrito el manifiesto del movimiento en siete principios que están expuestos en el primer capítulo de este trabajo. Su edición fue determinante para impulsar la creación de los primeros Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) regionales y sobretodo en la generación de la primera red de experiencias pedagógicas en Colombia.

La *Primera Exposición Nacional de Innovaciones Educativas* de 1984 organizada por el Ministerio de Educación fue un primer paso en consolidar a los maestros innovadores como verdaderos prebostes de la educación en Colombia; pero su paso, vino acompañado de la oscuridad en que cayó el emprendimiento: ninguna posibilidad real de generación de espacios de comunicación e intercambio entre ellos.

El *Encuentro Nacional de Experiencias Pedagógicas en Educación Formal* hecho en 1989 en Bogotá, fue la primera manifestación de unión de experiencias pedagógicas en país. Materializado en gran medida por el apoyo de la Fundación de Centro de Promoción EcuMénica y Social (CEPECS), que desde hacía una década organizaban el *Seminario Nacional de Educación y Sociedad* con la característica de exponer el titulado *Encuentro Nacional de Experiencias Pedagógicas Innovadoras y Alternativas en Educación Formal*. El primer encuentro nacional finalizó con la primera edición de un libro sobre experiencias pedagógicas titulado *Los maestros construimos futuro. Experiencia pedagógicas en educación formal*, editado por las ONG: Cinep, el CEPECS y el Instituto popular de Capacitación. En su introducción se podía entrever el clima educativo generado por el Movimiento Pedagógico:

“Atrás están quedando los discursos sobre el *deber ser* de la práctica pedagógica; los maestros se han decidido a experimentar, a alimentar la teoría desde la práctica no para rechazarla, sino para generarla a partir del análisis de la realidad concreta (...) propiciando espacios abiertos y participativos de comunicación, intercambio y sistematización de aquellas experiencias que evidencian los cambios de la educación colombiana (...) Todas estas experiencias replantean de una manera u otra los procesos de formación de los educadores de las nuevas y futuras generaciones, de los hombres y mujeres del mañana.” (1990, p.3-5)

En él se sintetizaron las experiencias de los CEID regionales, el Cinep y el CEPECS bajo tres miradas: relación escuela comunidad; integración de áreas educativas; formación de docentes y gobierno escolar y disciplina. Se juntaron de todo el espectro educativo desde la Escuela Popular de Aipe en Huila, que traía la temática de “La Educación como un proceso investigativo” hasta el Grupo de Gramática Española de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá con “Estudio de la Gramática: una experiencia compartida”. Con un solo norte proponer algo nuevo que se adaptara a los tiempos y circunstancias precisas de cada comunidad. Juan Francisco Aguiar, en ese entonces director de la Fundación CEPECS, se preguntaba:

“¿Qué papel desempeñan las diferentes corrientes y escuelas del pensamiento educativo y pedagógico en la gestación de innovaciones educativas en el país?”

¿Cuál es el papel de la educación popular en las innovaciones realizadas en la educación formal? ¿Cuál es el estado actual de la transformación de la Escuela? ¿Existen, o vale la pena siquiera plantear, tendencias en los procesos de la transformación escolar? ¿Hacia dónde se dirige la educación?” (1990, p.13)

Estas preguntas se sintetizaron con respuestas en el texto por parte de pedagogos, escuelas, academias y ONG de toda la geografía nacional. El *Encuentro*, se alzaba por primera vez como un lugar donde los maestros innovadores vieran a sus pares y discutieran abiertamente sobre el estado del arte de la educación en el país. Fue un encuentro pionero, que produjo un texto al que no se puede cuantificar sus repercusiones actualmente.

Desde el distrito los ecos de la Ley General de Educación materializarían el IDEP y con él vinieron las primeras ediciones de *Educación y Ciudad* y el magazín *Aula Urbana* en 1997 durante el programa “Formar Ciudad” de la administración distrital de Antanas Mockus. *Educación y Ciudad* fue la encargada de comunicar, dentro del distrito, los descubrimientos pedagógicos de la academia y de los investigadores pedagógicos, es una revista científicas de periodicidad semestral. “Es un instrumento para potenciar la reflexión y el debate sobre los problemas de la educación y tiene como propósito fundamental difundir, entre los sectores comprometidos con el desarrollo de la educación en el país, resultados de investigación, estudios y ensayos.” (IDEP) Por otro lado el magazín *Aula Urbana* “se propone divulgar orientar, promover y socializar los programas y proyectos pedagógicos y educativos que conforman la estrategia de calidad contemplada en el Plan Sectorial Educación” (IDEP) de cada alcaldía. Como también promueve, sistematiza y divulga las innovaciones y experiencias pedagógicas; la contribución a la formación investigativa de los maestros y maestras; y el estímulo para promover y apoyar la organización de grupos y redes de maestros investigadores.

La última revista de experiencias pedagógicas sería expuesta en 2003 por la Cooperativa Editorial Magisterio. Su revista creada 17 años después que la editorial también se ha trazado el norte de difundir el saber pedagógico, impulsar la innovación en el aula y resaltar las experiencias pedagógicas significativas de los maestros en el país. Su labor editorial ha sido ampliamente reconocida por la comunidad educativa del país, en donde hasta ahora ha sido el puente de los intelectuales de la educación con la sociedad.

#### Experiencias pedagógicas significativas en comunicación audiovisual en Bogotá y Colombia

El IDEP en 2008 lanzó por primera vez una serie sobre sistematizaciones sobre experiencias pedagógicas significativas en las áreas de lectura y escritura. La serie se tituló *La Sistematización como Investigación: Un camino para transformar la enseñanza en el campo del lenguaje*. La serie

tenía como fin comunicar seis experiencias pedagógicas significativas desarrolladas en los colegios oficiales del distrito, sistematizadas bajo la mano del IDEP y el grupo de investigación en Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana. El gran aliciente del proyecto es que dejaba atrás un siglo de comunicación escrita de las experiencias en revistas y libelos para pasar a un lenguaje audiovisual: cada una relatada en forma de documental de 35 minutos de duración, exponiendo la cotidianidad de maestro en el aula. La serie juntaba los dos lenguajes en un compendio de seis CD dobles: uno con la sistematización hecha fijada en libro digital y el otro un DVD con la experiencia pedagógica significativa narrada por el maestro. La serie destacaba la labor del maestro en el aula y sus resultados no sólo con los educandos sino con su comunidad.

Mauricio Pérez Abril, formador de maestros en lengua castellana y miembro del grupo de investigación en Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, señalaba, como activo participante del proyecto, que la propuesta tuvo un impacto positivo en el magisterio, pues: “la sistematización fue a lo micro: en el aula; donde los maestros verdaderamente comprenden el actuar de un maestro que desarrolle experiencias significativas”. (2013)

Entre las propuestas audiovisuales presentadas resalta la *Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que une los lazos entre el niño, el libro y la familia*. La experiencia presentaba la experiencia pedagógica de Gloria Stella Ramos, maestra de castellano de transición de la Institución Educativa Distrital Ciudad Bolívar Argentina de la localidad de Ciudad Bolívar, en el sur de Bogotá. La experiencia, sistematizada por Catalina Roa Casas y Mauricio Pérez Abril, recalca que la experiencia se sistematizaba con base a:

“(…) la perspectiva de la estética de la recepción, donde se privilegia la experiencia del lector, en este caso el niño y el padre de familia, y la relación emocional que se establece con el libro. El propósito principal de la experiencia es dar un lugar a la relación estética de los niños frente al libro y la lectura, concretamente frente al libro álbum, de tal modo que leer se constituya realmente en una experiencia. Sin embargo, este acto de lectura no se reduce a la afectación sensible, también se pretende que los niños asuman una postura crítica frente a lo que se lee. Esta experiencia permite, además, estrechar la relación de la docente con los niños en un contacto muy próximo alrededor de la lectura, y da lugar al establecimiento de vínculos estrechos con los libros. A lo anterior se suma el trabajo que la profesora desarrolla con los padres de familia quienes leen para sus hijos en tertulias literarias organizadas en el aula, buscando apoyar el acercamiento entre los niños, sus padres y los libros, esta propuesta desborda los

límites de la escuela y se convierte en una experiencia de lectura para los padres, que transforma su relación con los libros.” (2008)

Entre las otras experiencias de la serie se encuentran *Investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador* una propuesta desde los proyectos de aula en educación media hecha por Yolima Gutiérrez Ríos maestra de lengua castellana de la Normal Distrital Superior María Montessori, sistematizada por Mirla Beltrán, Adriana Benítez, Clemencia Páez, Martha Aragón, Yolanda Rojas, Milena Barrios Martínez y Patricia Niño Rodríguez; *Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer*, hecha por Valerie Osorio Restrepo: docente de lenguaje y literatura del colegio Nuevo Gimnasio de Bogotá, de Chapinero y sistematizado por Ángela Vargas, Christian Arias y Mauricio Pérez Abril.

La compilación de experiencias sistematizadas en un lenguaje audiovisual fue pionera en su género en Bogotá y el país, y logró según Pérez Abril “una recepción positiva dentro de los maestros, pues la mayoría no leía los textos editados por el IDEP; ahora se ahorran tiempo de lectura (...) los maestros no tienen tiempo lastimosamente para leer”.

El impacto de la serie fue leve. Se dio el tiraje para los docentes del distrito pero las experiencias se quedaron en DVD sin ninguna comunicación ulterior. Pérez Abril, sistematizador de tres experiencias, decidió en 2010 hacer un blog titulado *La Sistematización como Investigación Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura- Pontificia Universidad Javeriana e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP*. En él colgó el contenido de cada texto de experiencia con su respectivo video en YouTube. “Me vi obligado a crear un blog para compartir las experiencias, ya que la vía para acceder al material por parte de la página del IDEP era imposible, no se encontraba.”, señaló. Pero el impacto no fue más lejos que la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana. Actualmente los documentales sólo se encuentran en físico y en el blog creado por Pérez Abril.

El Ministerio de Educación Nacional empezó hasta el a pensar la formación de maestros con base a experiencias pedagógicas significativas audiovisualmente tres años después del IDEP. Mediante el portal “Colombia Aprende, la red del conocimiento” en el Foro Educativo Nacional de 2011 se decidió replicar la experiencia que había retratado el maestro Yesid Torres en una vereda de Úmbita, Boyacá. En él se ve un tímido ejemplo con que el Gobierno se ha acercado a esta forma de comunicación. Se accede, cabe mencionar, copiando el HTML: sin hipervínculo. (Ministerio de Educación, 2011)

El maestro de Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Yesid Torres, expuso audiovisualmente la experiencia de la practicante de la Carrera de Pedagogía Infantil, Juanita Grillo en la Escuela Rural Mixta de la vereda de Los Puentes, del municipio de Úmbita en Boyacá. La Facultad, en comunión con la Facultad de Comunicación, realizó el trabajo titulado *Educando en Úmbita Boyacá*. El video, que se puede observar en YouTube, es un corto de tres minutos que narra cómo se puede incentivar la lectura de los niños mediante su estimulación como escritores. Los niños editaron su propio libro, relatando historias determinadas por sus circunstancias más cercanas; unos que no sabían leer ni escribir narraban a los otros que si sabían hacerlo para reunir historias dentro de un libro que aseguraba un interés latente en la lectura, mediante el ejercicio de escribir. La edición no sólo afectó a los niños sino a sus familias. Según Torres:

“Esta experiencia nos presenta una secuencia didáctica diseñada con el objetivo de que los niños crearan y publicaran un libro, de modo colectivo, incluso antes de dominar el sistema convencional de escritura, con lo cual se involucraron en situaciones de producción oral y luego escrita para que se descubrieran productores de textos antes de dominar la escritura convencional. La importancia de este tipo de enfoque radica en que se privilegia la búsqueda del sentido de los textos que se producen, sobre la mecanización de las rutinas de aprendizaje de la escritura. Este enfoque posibilita que los niños noten que el dominio del sistema escrito tiene sentido si se tiene algo que decir, algo por comunicar y compartir, de tal modo que el trabajo sobre el lenguaje en los primeros grados no se reduzca al dominio del código escrito.” (2008)

Historias como “El viejo y su gallina y el águila malvada” de los estudiantes de cinco años Edgar Eliecer Veloza, Diana Mayerli Veloza y Óscar Yesid Rubiano fueron ejemplos del contenido del texto. Educación mediante el ejercicio de escribir y editar, para luego traducir la experiencia al lenguaje audiovisual. Lo lamentable es la poca difusión del video más allá del municipio y la Facultad: después de cinco años ha recibido la corta visita de un poco más de 3,200 personas. (Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana e IDEP, 2008)

La exposición audiovisual por parte de las experiencias pedagógicas significativas sigue siendo una pregunta. Ni la secretaria ni la nación han reflexionado sobre el impacto que puede generar en la formación del magisterio con este tipo de comunicación. Los anteriores son muestras del potencial que hay por explotar, y que nadie, como dice Pérez Abril ha sabido desarrollar.

## Experiencias pedagógicas significativas en comunicación audiovisual en las Américas

Según Pérez Abril América Latina ha sido muda en este tipo de proyectos. El lenguaje escrito ha primado y no se ha explorado el lenguaje audiovisual, más circunspecto, como posible forma de comunicación. El país que ha sido la vanguardia en este tipo de comunicar experiencias pedagógicas significativas ha sido Estados Unidos.

El primer gran documental hecho sobre la condición del maestro, sobre su cotidianidad, fue *American Teacher*, dirigido por Vanessa Roth y narrado por el actor Matt Damon en 2011. Este documental, de 81 minutos de duración, retrata la vida de cuatro maestros de Estados Unidos: desde que se despiertan hasta que acaban el día. En él, muestran, en sí, la realidad de los maestros oficiales a nivel mundial. De hecho, la Tecnología Educativa, que importamos con gran estridencia ve una eclosión de errores sociales en su propia cuna.

En el documental el maestro no es maestro, sino medio tiempo. El restante lo restringe a trabajar en supermercados o guardando cajas en bodegas, para lograr sobrevivir. En él, se incurre en la pregunta de ¿hasta dónde se le ha dado un lugar secundario al maestro en la sociedad? Reflejado en la poca importancia social y en sus pésimos salarios.

En el documental, se preguntan ¿hasta qué punto un vendedor de celulares, que tiene un sueldo mayor, es más importante para la sociedad que un maestro? Hay más de 3.2 millones de maestros en Estados Unidos en educación pública mal pagos, un décimo de los maestros oficiales de Colombia. Una pregunta pertinente para el país y el distrito.

## Impacto del Premio Compartir al Maestro

El Premio Compartir al Maestro entregado por la Fundación Compartir, brazo social del Grupo de Construcción Pedro Gómez y Compañía es la propuesta más audaz y con mayor impacto individual al maestro que ha existido en Colombia desde el Movimiento Pedagógico. Su precursor, el constructor Pedro Gómez Barrero, desde que inició sus labores de construcción en 1968, ha tenido una obsesión que ha marcado la historia de la Fundación Compartir: atacar la desigualdad en Colombia.

Pedro Gómez nace en Bogotá pero se cría en un pueblo de Cundinamarca, Cucunubá para ser más precisos. Su padre era un agricultor y negociante y su madre era maestra de escuela. Tras la violencia campesina desatada en Ubaté en la Violencia, la familia Barrero vuelve a Bogotá donde el joven Pedro, por el contacto de su padre con el Ministro de Agricultura: Pedro Castro, logra estudiar

derecho en la Universidad del Rosario financiando su estudio como celador en el Ministerio de Agricultura. Fue becado y salió de la Universidad en 1957: fue juez y posteriormente personero y director del Departamento de Valorización del Alcalde Mazuera. Allí empezaron sus pasos en construcción. De la Alcaldía salió al sector privado siendo gerente de la firma de construcción del alcalde. En 1968, tras una próspera dirección en la Constructora Mazuera, se independiza y crea lo que hoy es conocido como Pedro Gómez y Compañía. Empieza con construcciones en barrios en el sur de Bogotá, posteriormente trasladándose al norte de la ciudad. Fue el primero en traer al país la idea conjuntos residenciales cerrados y de los centros comerciales a gran escala; en 1976 , compra 34 hectáreas a la nieta del gran hacendado Pepe Sierra y construye el primer centro comercial de gran escala del país: Unicentro. (Semana, 1983)

Influenciado por la labor de su madre decide en 1998 crear, dentro de su Fundación Compartir: el Premio Compartir al Maestro, que se trazaría como principal camino mejorar la calidad del maestro y por ende la calidad de la educación en Colombia. Con el fin de acercar la educación colombiana a niveles de países desarrollados. En palabras de su precursor Pedro Gómez: “Así nació hace 11 años el Premio Compartir al Maestro, que tiene tres objetivos claro: contribuir a la valoración social de los docentes para devolverles el protagonismo que tenían hace unos años, propender por su capacitación pues a mejores profesores, mejores alumnos, y reconocer la labor de los mejores maestros del país para que sus experiencias sirvan de ejemplo a otros.” (Premio Compartir al Maestro, Fundación Compartir y Universidad de los Andes, 2009, p. 5)

El Premio era una respuesta necesaria y urgente para el magisterio en Colombia. Una propuesta que sintetiza tristemente la ausencia del sector público en propender a aliviar una imagen social maltratada del maestro en el país. Es de hecho el Premio el que le da amplio eco a la asimilación social del término “experiencias pedagógicas significativas”, dejando atrás al término “maestro innovador” de los CEID del Movimiento Pedagógico.

Su eje de evaluación gira alrededor de cuatro criterios, los cuales deben verse reflejados en las propuestas de cada maestro enviadas al Premio, que deben llevar por lo menos dos años de aplicación:

“i) el conocimiento disciplinar y didáctico que requiere todo maestro para enfrentar un problema en el aula; ii) la visión o creencias que tiene el docente sobre la naturaleza del tema que va a enseñar, la manera como se enseña y cómo esta determina la forma en que los estudiantes aprenden; iii) el método sistemático y reflexivo que le permite identificar los problemas a los que se enfrenta, tomar decisiones que implican una solución a esos problemas y llevar



esas soluciones a la práctica del docente en su institución y en su comunidad.”  
(Premio Compartir al Maestro, Fundación Compartir y Universidad de los Andes, 2009, p. 8)

Durante sus quince años de vida el Premio ha recibido 21, 124 propuestas pedagógicas de maestros de todo el país; con su periódico pedagógico *Palabra Maestra* 33,500 docentes y 12,000 instituciones educativas reciben cada cuatro meses información pedagógica nacional e internacional y con los *Encuentros de Grandes Maestros*, los “Grandes Maestros” (ganadores del premio), “Maestros Ilustres” (dos finalistas) y los “Maestros Nominados” (diecinueve semifinalistas), viajan financiados por la Fundación por diferentes municipios comunicando su práctica pedagógica.

En 2009 el Premio Compartir al Maestro, la Fundación Compartir con el apoyo académico de la Universidad de los Andes, publicaron *Evaluación de impacto del Premio Compartir al Maestro*. En él, con la información reunida tras más de una década de trabajo, se trata de medir el alcance del Premio, con base en encuestas a diferentes actores del magisterio en el país.

El texto investiga, con base a la base de datos del Premio de 1999 a 2006, 15,408 propuestas presentadas por 10,678 maestros diferentes. Entre las hallazgos encontramos que en el período de estudio el mayor número de los casos presentados fueron mujeres, que la mayoría de las postulaciones son de profesionales mayores de 40 años y que más de 50% tiene más de quince años en el oficio. Con agradable sorpresa la mayoría de los inscritos cuentan con estudios de diplomado y especialización y trabajan en los niveles de educación media y básica. En cuanto al análisis de dónde vienen las propuestas, la mayor concentración está en Cundinamarca, centroriente, suroriente y la costa atlántica; corroborando un impacto muy fuerte a nivel nacional y descentralizado por parte del Premio. (Premio Compartir al Maestro, Fundación Compartir y Universidad de los Andes, 2009, p. 11-15)

Es importante recalcar que la selección del Gran Maestro es un trabajo arduo por parte de la Fundación. En el Cuadro 1 podemos ver que de los 15,408 participantes del período estudiado se preseleccionan 300 propuestas en el primer filtro, en el segundo 70 y finalmente en el tercero 30 propuestas que son visitadas por parte del Premio para conocer la efectividad y el impacto que ha tenido su propuesta pedagógica. Entre los visitados se seleccionarán en promedio 18 maestros nominados. Estos viajarán a Bogotá donde se seleccionará al Gran Maestro y los Maestros Ilustres.

**Cuadro 1. Etapas del proceso de selección**

Año	Total de participantes	Primeras etapas de selección <sup>1/</sup>			Última etapa Resultados <sup>2/</sup>			Resto <sup>3/</sup>
		1	2	Visitados	MN	MI	GM	
1999	2.093		74	20	16	3	1	2.073
2000	2.720	331	74	24	14	3	1	2.702
2001	1.386	213	78	31	15	4	1	1.366
2002	2.407	330	67	31	15	4	1	2.387
2003	2.316	318	73	28	13	3	1	2.299
2004	1.976	362	63	26	13	2	2	1.959
2005	1.413	301	63	26	15	3	1	1.394
2006	1.097	281	60	26	14	3	1	1.079
<b>Total</b>	<b>15.408</b>	<b>2.136</b>	<b>552</b>	<b>212</b>	<b>115</b>	<b>25</b>	<b>9</b>	<b>15.259</b>

1/ Corresponde a los tres filtros que permiten elegir quiénes serán visitados.

2/ Corresponde a la elección del ganador y los finalistas: MN, Maestros Nominados; MI, Maestros Ilustres; GM, Grandes Maestros.

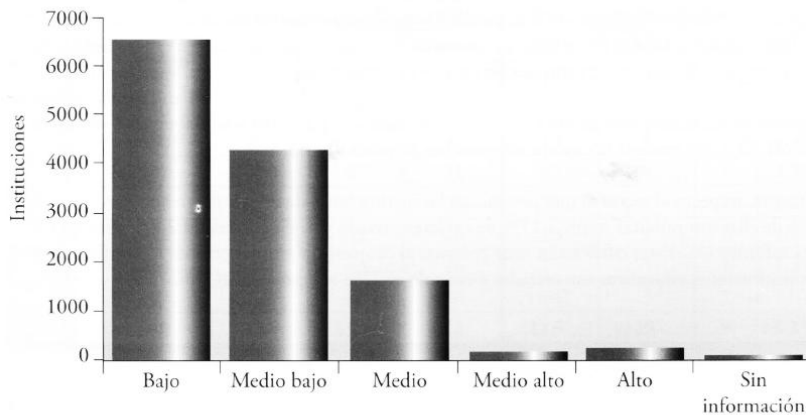
3/ Resto, maestros que no fueron seleccionados.

Fuente: Fundación Compartir.

También se encuentra que la mayoría de los postulados trabaja en la jornada de la mañana y que hay una mayor representación de instituciones oficiales, de estrato bajo y de calendario A. En la Grafica 8 podemos constatar el poco interés de los docentes de los estratos altos en la participación del premio, identificándose implícitamente las necesidades económicas como un gran aliciente para presentarse en el Premio.

Fuente: Fundación Compartir.

**Gráfica 8. Participación por estrato de la institución  
(1999 - 2004)**



Fuente: Fundación Compartir.

En cuanto a presentación por áreas académicas Lengua Castellana y Ciencias Naturales son las categorías con mayor número de postulaciones donde la mitad de las propuestas pedagógicas llevan tres años de implementación. La mayoría de los maestros se postula únicamente una vez, pero también opinan que la experiencia de participar en el Premio es enriquecedora pues, al escribir su práctica “están dando el primer paso en el camino de la excelencia al tener una base sólida para empezar a mejorar sus estrategias en el aula.” (Premio Compartir al Maestro, Fundación Compartir y Universidad de los Andes, 2009, p. 22)

En el mismo estudio se hace otra investigación con base a 7 grandes Maestros y 13 Maestros Ilustres. En el Cuadro 2 podemos observar que el 70% de los maestros tuvieron como prurito “dar a conocer sus prácticas pedagógicas”: comunicarlas.

**Cuadro 2. Razones que motivaron a los ganadores a participar en el Premio**

Motivaciones	Porcentaje					Promedio	Moda
	1	2	3	4	5		
Dar a conocer su práctica pedagógica.	10	0	0	20	70	4.40	5
Evaluar su trabajo como maestro.	10	5	10	15	60	4.10	5
Valorar a escala social su labor como docente.	10	0	15	20	55	4.10	5
Trascender a un espacio de permanente intercambio de conocimiento.	10	0	5	40	45	4.10	5
Abrir puertas para asumir nuevos retos.	10	0	10	35	45	4.05	5
Lograr reconocimiento a su labor.	10	15	10	20	45	3.75	5
Alcanzar reconocimiento nacional como un maestro sobresaliente.	15	10	10	35	30	3.55	4
Una tercera persona lo motivó a participar.	25	5	10	20	40	3.45	5
Salir del anonimato.	20	20	10	30	20	3.10	4
Obtener reconocimiento económico.	25	35	10	15	15	2.60	2

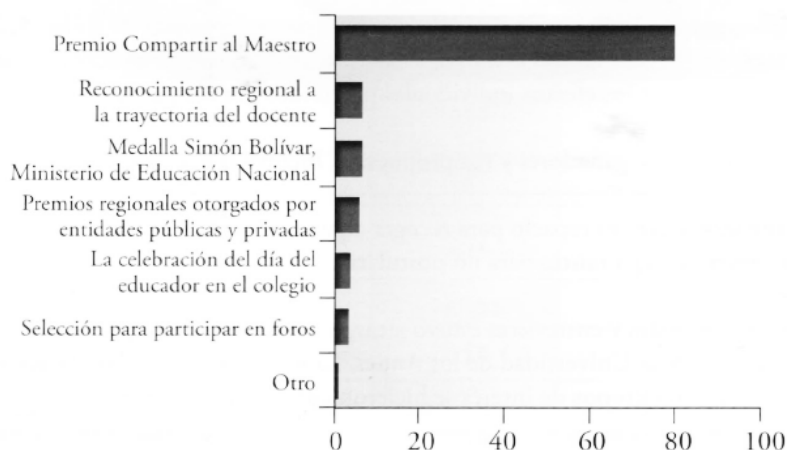
1. Totalmente en desacuerdo. 2. En desacuerdo. 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo. 4. De acuerdo. 5. Totalmente de acuerdo.

Después de recibir el Premio los maestros tuvieron un impacto inmediato en sus funciones, su satisfacción personal tanto como profesional y un mayor nivel de responsabilidad con su oficio. Efectos del Premio en los maestros fue la construcción de una comunicación oral y escrita más fuerte y especialización en los conocimientos de su área de estudio, tanto como un fomento en el

trabajo en equipo y fortalecimiento en el aula de sus prácticas pedagógicas. El Premio ayudó en gran medida para que los maestros tuvieran la capacidad de generar un efecto multiplicador más amplio de su práctica, con la socialización de la experiencia en las instituciones cercanas a sus circunstancias y un interés por parte de los maestros colegas para aprender de su experiencia. El periódico *Palabra Maestra* se sitúa como una propuesta comunicativa que da gran satisfacción a los docentes y los *Encuentros de Grandes Maestros* son igualmente importantes para su oficio. (Premio Compartir al Maestro, Fundación Compartir y Universidad de los Andes, 2009, p. 26-32)

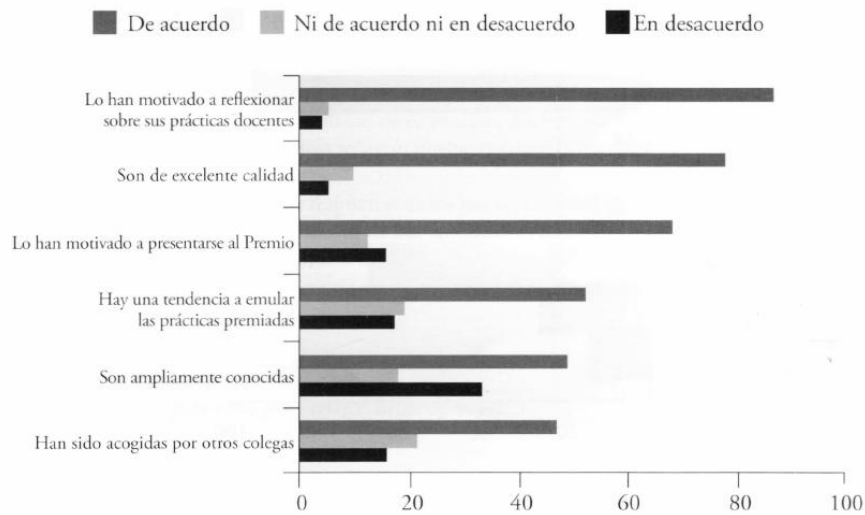
Otro grupo encuestado por los investigadores: 457 docentes, de los cuales 300 no han participado en el Premio, 131 han participado pero no han ganado y 26 han ganado, se encontró un dato asombroso: para más del 80% de los maestros el Premio Compartir al Maestro es el principal homenaje que puede recibir en su carrera, por encima de la Medalla Simón Bolívar entregada por el Ministerio de Educación Nacional (Gráfica 15).

**Gráfica 15. Principal homenaje para un maestro (porcentajes)**



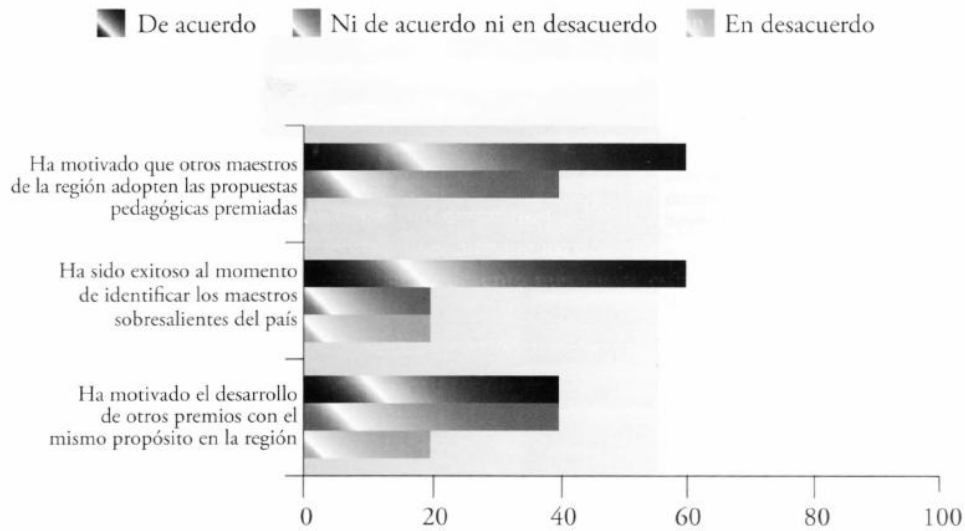
Este grupo de maestros perciben el Premio como un homenaje a los maestros sobresalientes y piensan que la innovación es el principal criterio de evaluación. Es importante resaltar que el 79,2% de los maestros piensan que el Premio actúa con independencia y que los criterios utilizados conducen a la selección de buenas prácticas pedagógicas. En cuanto a la percepción de las propuestas ganadoras casi el 40% no las conoce, lo que genera interrogantes sobre la manera de comunicación del Premio, pero los que las conocen encuentran que las prácticas expuestas los “han motivado a reflexionar sobre sus prácticas docentes” (Gráfica 23)

**Gráfica 23. Percepción acerca de las propuestas ganadoras del Premio (porcentajes)**



En otro estudio realizado a 19 decanos de facultades de programas académicos de formación de maestros, 11 integrantes del panel evaluador del Premio señalan la importante falta de promoción del Ministerio de Educación hacia la profesionalización de los maestros y por contraparte señalan que el Premio colabora fuertemente en capacitar maestros con experiencias sensibles a las circunstancias donde actúa el maestro. Por otra parte cinco representantes de FECODE, señalan que el Premio mejora la autoestima de los docentes y que erigen la actividad como una actividad profesional. Sin embargo, en cuanto a la percepción de los logros del Premio mencionan que el impacto regional de la experiencia pedagógica es alto y que hay adopción por parte de los docentes de las prácticas premiadas, se denota la problemática en cuanto a comunicación a nivel nacional; sigue siendo una comunicación centralizada. (Gráfica 42)

**Gráfica 42. Percepción de los logros del Premio para las agremiaciones (porcentajes)**

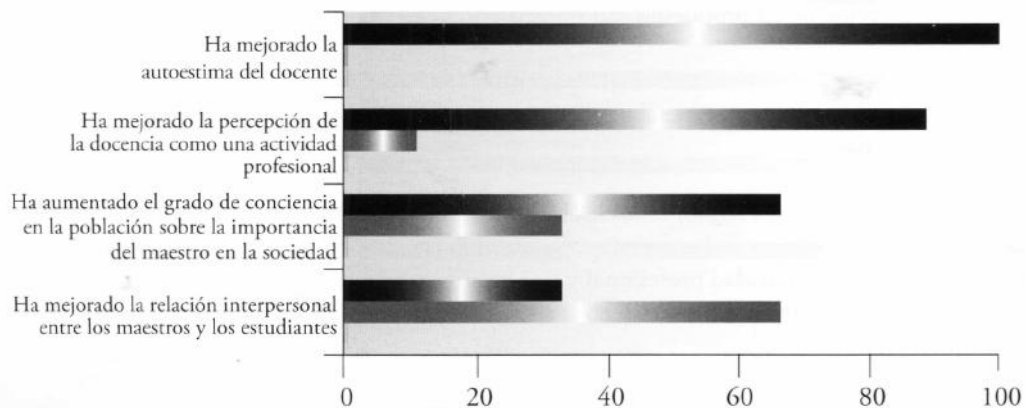


La mayor agremiación de maestros del país también sugiere la importancia de “destacar la calidad del docente en la ceremonia de premiación, establecer categorías, análisis de propuestas ganadoras aplicables a la comunidad y mayor divulgación entre la comunidad educativa” (Premio Compartir al Maestro, Fundación Compartir y Universidad de los Andes, 2009, p. 62); siendo la comunicación un elemento de fundamental para que las propuestas pedagógicas no se olviden rápidamente.

Otro público entrevistado por los investigadores fueron cinco secretarios de educación de Bogotá, Bucaramanga, Cali, Medellín y Barraquilla, un representante del comité intergremial del Atlántico, un representante del Icfes, un representante del Ministerio de educación y un representante de la Universidad de los Andes. Estos opinan, al igual que el FECODE, que “el Premio ha mejorado la autoestima de los docentes y la percepción de la docencia como una actividad profesional y que ha aumentado el grado de conciencia de la población sobre la importancia del maestro en la sociedad.” (Premio Compartir al Maestro, Fundación Compartir y Universidad de los Andes, 2009, p. 65) y que “ha sido exitoso en el momento de identificar los maestros sobresalientes del país”. (Gráficas 47 y 48)

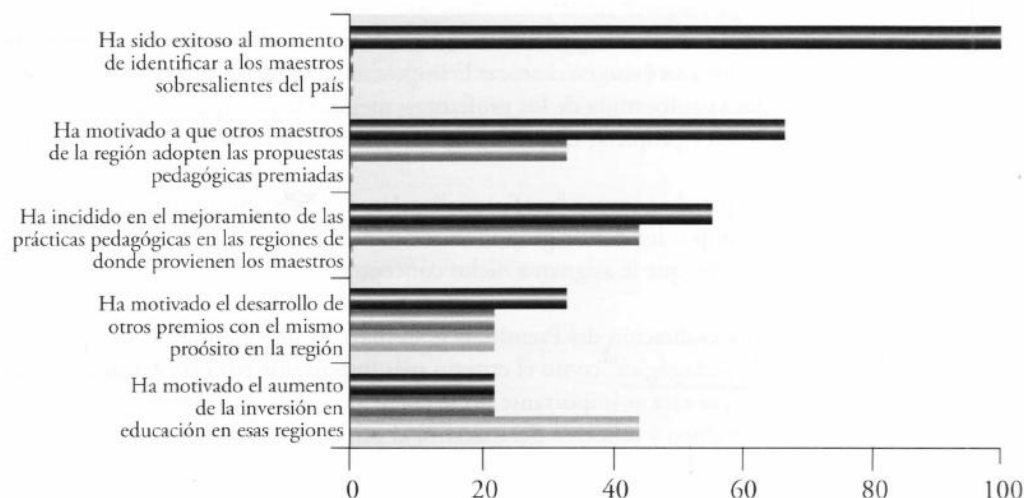
**Gráfica 47. Percepción de los efectos del Premio por parte de responsables de las políticas educativas (porcentajes)**

■ De acuerdo ■ Ni de acuerdo ni en desacuerdo ■ En desacuerdo



**Gráfica 48. Percepción de los logros del Premio por parte de responsables de las políticas educativas (porcentajes)**

■ De acuerdo ■ Ni de acuerdo ni en desacuerdo ■ En desacuerdo



El estudio trae relevantes conclusiones desde el plano educativo y de la comunicación. Por un lado se observa que en general el Premio Compartir al Maestro ha triunfado enormemente como propuesta emprendedora en generar un impacto social en el país mediante una formación innovadora de maestros. Sin embargo hay un problema significativo: su comunicación.

El Premio no ha trascendido más allá de la Premiación, *Palabra Maestra, Encuentros de Grandes Maestros*, los libros publicados después de la Premiación y Medios de Comunicación; es de vital importancia comprender el impacto del Premio dentro del magisterio colombiano para tejer una propuesta más circunspecta con las realidades técnicas y cognitivas que sostiene la sociedad colombiana. Es importante saber que el casi medio millón de maestros (459, 859, según el último censo de personal docente hecho por el DANE en 2011) que trabajan en el país necesitan ser informados con propuestas pedagógicas que irrumpen su cotidianidad académica, su reflexión sobre su oficio y sobretodo, que encuentren simpatía con las prácticas para poder reproducirlas. El Premio sin duda alguna ha materializado esto. Ahora la pregunta es cómo comunicarlo, para que llegue con más estridencias a las aulas del país.

Encuentro, con la propuesta y análisis, que sustenta esta tesis, que emprendimientos como la Red de Maestros por Colombia con una fijación audiovisual de las propuestas pedagógicas significativas son imprescindibles para empezar a construir un camino para una respuesta duradera de una educación de calidad, que se circunscriban a las necesidades de nuestra época. Pero, hay que ser conscientes que mientras las condiciones sociales de desigualdad se mantengan y propicien la desnutrición y subdesarrollo en infraestructura, sobretodo en infraestructura virtual como requiere este proyecto, el proyecto será solo una espuma utópica que caerá con el primer mandoble de realidad. Asumido este paso, la capacitación de maestros en TIC será fundamental para perseguir un estado más asiduo a la modernidad y no a la modernización técnica.



## **Impacto pedagógico de la Red de Maestros por Colombia y su necesidad en Bogotá**

### Análisis comparado de las encuestas en la Institución Educativa Las Villas y el Colegio San Carlos

Roxana Morduchowicz en “*A mí la tele me enseña muchas cosas*” *La educación en medios para sectores populares* hace el ejercicio, para su tesis doctoral en Educación en la *Sorbonne*, de hacer un estudio comparado de cuatro clases de tercero de primaria en escuelas de diferentes étimos socioeconómicos en la ciudad de Buenos Aires: desde las de mejores rendimientos hasta las oficiales en villas marginadas de la periferia de la ciudad. Su reflexión parte desde la sensibilidad hacia lo cualitativo; conviviendo en las instituciones la cotidianidad de los alumnos y profesores. Su estudio demuestra el gran abismo entre la comprensión de la realidad de los alumnos de las diferentes escuelas en cuanto a educación en medios y su utilización. “Los chicos de la otra escuela (se refiere a una escuela de sectores económicos medios) aprenden más de la TV, por ejemplo de un documental sobre los dinosaurios o sobre el origen del mundo. Los chicos de esta escuela prefieren cosas prácticas de programas de entretenimiento.” (Morduchowicz, 2001, p. 69)

Para poder cuantificar el rendimiento de la Red de Maestros por Colombia y así comprender su posible impacto en Bogotá hice el mismo ejercicio que Morduchowicz, pero no con alumnos sino con sus maestros. Fui a los dos étimos del espectro educativo en la capital: una institución educativa oficial de la periferia de Bogotá, en lo que se denomina su área metropolitana más marginada en el sur de Bogotá, actualmente Soacha y uno de los colegios privados con los mejores niveles educativos según la revista *Dinero*, de niveles socioeconómicos altos en el Distrito. Escogí para la investigación la Institución Educativa Las Villas de Soacha y el Colegio San Carlos en el norte de Bogotá.

La investigación se delimitó a la educación preescolar y básica media de estratos socioeconómicos 1 y 6. Entendiéndose educación preescolar bajo el artículo 15 de la Ley General de Educación como: “la ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.”; entendida desde la óptica oficial como transición (según el artículo 17: “El nivel de educación preescolar comprende, como mínimo, un (1) grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales para niños menores de seis (6) años de edad.”) y desde la privada como pre kínder, kínder y transición. Complementado con la educación básica media o la “educación básica en el ciclo de primaria” según el artículo 21 de Ley General de Educación como los primeros 5 años de la educación básica; de primero a quinto de primaria: igual en los dos étimos. (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p.12-16)

La estratificación es delimitada por el Artículo 14.8 de la Ley 142 de 1994 que clasifica los inmuebles residenciales de un municipio según las características físicas de las características físicas y el entorno delimitado por las Alcaldías Municipales, con previo estudio del Departamento de Planeación Nacional. Para el estudio se entendió según el artículo 102 de la presente Ley al estrato 1 como bajo-bajo y el 6 como alto (Congreso de la República, 1995, p.51). Un étimo carece la mayoría de los servicios públicos: pobre y otro con la totalidad de los servicios: rico.

La estructura de la investigación partió, al igual que Morduchowicz desde la sensibilidad pero esta vez hacia lo cuantitativo, mediante la encuesta en línea con el programa *e-encuesta*. La naturaleza de la encuesta en línea estribaba en la naturaleza del proyecto que comparte un componente netamente en línea. Así se estableció una armonía entre la forma de cuantificar el impacto y el proyecto.

El proceder en principio fue contactar a los rectores de los colegios. En el caso de la Institución Educativa Las Villas de Soacha el licenciado William Manrique y en el caso del Colegio San Carlos, Jorge Celis rector de la institución quien me contactó con el director de primaria Daniel Sarmiento. Las entrevistas fueron presenciales para posteriormente tener los correos electrónicos de los maestros de primaria de cada institución y enviar la encuesta en línea.

En Soacha pude comprender, desde las condiciones sociales de la Institución, su pobre calidad educativa. Una Institución fragmentada, en donde según el rector William Manrique “los muchachos tienen que desplazarse dos cuadros para tener una clase de sistemas y regresar las dos cuerdas para una de matemáticas” (2012) Una Institución con cuatro jornadas: mañana, tarde y nocturna, con la adición de la del fin de semana para adultos; muestra fehaciente de las políticas expansivas en educación en barrios marginados en donde la cantidad se impone a la calidad. Institución que a 6 de febrero de 2013 presta servicio a 5, 773 alumnos. Divididos en 380 alumnos en preescolar, 2,325 en básica primaria, 1,760 en básica secundaria, 630 en media académica y 678 en el ciclo de adultos los fines de semana. Institución que cumple su servicio gratuitamente desde el Decreto 4807 del 20 de diciembre de 2011, sobre la Gratuidad Educativa en instituciones educativas estatales. (Alcaldía de Soacha, 2013) Donde el salario promedio de los maestros a 2012 es de 1'500.000 pesos (donde el pago mínimo es de 1'053.537 pesos y el máximo es de 2'627.630 pesos). Según Manrique los estudiantes de cada jornada reciben un refrigerio gratuito mas no almuerzo. En la dispersa sede no hay biblioteca escolar, ni para primaria ni secundaria. Su consecución será hasta la primera semana de junio de 2013, cuando por fin el barrio de San Humberto pueda tener su primera biblioteca en la Institución.

Una Institución que encuentra en la comuna seis, en el barrio San Humberto, que según el último estudio hecho por la secretaria de planeación de Soacha tiene alrededor de 70,044 personas de las cuales 21,964 son niños entre 1 y 14 años de edad: cerca del 31.35% de su población, donde la totalidad de la población es pobre de estrato 1; cuyo NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas) es mayor al 67% en cuanto a vivienda inadecuada, hacinamiento crítico, alta dependencia económica y miseria. (Alcaldía de Soacha, 2009)

Sin duda el retrato de la Institución de la comuna seis del Barro San Humberto fue conmovedor. Estudiantes que salen a las 10:00 AM de la jornada matinal con una sonrisa en sus casas y los maestros que con esperanza y paciencia ven alejarse a sus alumnos con la ilusión de formarlos ciudadanos de esta megalópolis. Una infraestructura pobre, en donde el barro y el polvo se vuelven sus acompañantes según la temporada climática del año; de casas improvisadas y edificios tres pisos con áreas frías y grises sin lugares de recreación hacia un ocio sano con árboles y pasto. Aulas en donde los niños y maestros tratan de darle color a la cotidianidad mediante carteleras inundados de sueños. Un retrato de las instituciones educativas oficiales actuales de los cinturones de pobreza de las grandes ciudades de Colombia y de la tenacidad de los maestros oficiales: de más de 318.175 colombianos, casi el 70% de los maestros del país, (DANE, 2011) que luchan sigilosamente por un país menos desigual y con mayores oportunidades para las generaciones más vulnerables. Lastimosamente el esfuerzo de la Alcaldía de Soacha en la construcción de la nueva sede de la Institución que será a mediados del próximo año, será un esfuerzo inválido sino está acompañado de una jornada única de estudio para sus estudiantes.

Por el contrario, la antípoda de la Institución oficial fue el Colegio San Carlos en Bogotá. Considerado por la revista *Dinero* por más de diez años seguidos en el mejor colegio, por volumen de estudiantes presentados, del Distrito en cuanto a resultados académicos en el Distrito mediante la prueba del Icfes (hoy SABER 11). (Dinero, 2012) El Colegio San Carlos se convierte en el sueño de los estudiantes de la Institución de Soacha: amplios sitios verdes para la recreación deportiva, dos bibliotecas: una en primaria y otra en secundaria, y una infraestructura limpia con vías de acceso asfaltadas. Las condiciones sociales son armoniosas para un estudio tranquilo y serio. Además de ser un colegio privado con jornada única. En él conviven según Daniel Sarmiento, el director de primaria, “alumnos de diferentes clases sociales pues su filosofía educativa es inclinada hacia la inclusión” (2013); aun así confiesa que la mayor cantidad de estudiantes pertenece al estrato socioeconómico 6. El total de alumnos del colegio es de 1,296; en primaria 690 alumnos y en secundaria o bachillerato 696. Un colegio que retrata la educación privada de los estratos altos de Bogotá. Que

comprenden la educación no oficial con el 30% restante, de los maestros que completan la educación del país.

Estas dos perspectivas producen una fricción que denota las grandes desigualdades de la ciudad. Dos instituciones que con sus maestros de preescolar y básica media, efectuaron una encuesta formulada en línea para medir el impacto de la Red de Maestros por Colombia. Es importante mencionar que las encuestas fueron enviadas a los correos electrónicos de los maestros con el micro-documental hecho como producto de este trabajo de grado, que se encuentra en YouTube bajo el nombre de “Red de Maestros- Calalo”.

La primera encuesta fue hecha a los profesores de la Institución Educativa Las Villas en un correo electrónico enviado el 8 de noviembre de 2012. Según Martínez en la Institución hay un total de 14 maestros de preescolar y 50 maestros en básica media, que comprenden las cuatro jornadas educativas de la Institución desde transición hasta quinto de primaria. 27 maestros respondieron desde el 8 de noviembre de 2012 hasta el 22 de noviembre del 2012. Sin embargo hasta el final de la encuesta cuatro maestros desistieron de responderla. Siendo el 42,18% del total de los encuestados. El porcentaje restante es una incógnita, pues no es claro el porqué de la abstinencia en resolver la encuesta: por una mala información en los correos, por indisposición o porque las condiciones técnicas se lo impidieron.

La encuesta se dividió en cuatro capítulos: información personal del maestro, información de la institución educativa, información pedagógica e información para la Red de Maestros por Colombia. En este orden están organizadas las siguientes conclusiones.




La encuesta encontró que el 74% de los maestros tenían una edad entre 40-60 años y que 15 de ellos, el 55.5% tenían entre 10 y 20 años en docencia, un 40.7% con más de 20 años y sólo a un docente con un año de experiencia. Sorpresivamente el 77.78% de los maestros encuestados dicen tener un posgrado en su área de desempeño educativa; siendo ninguno ni bachiller ni técnico en educación. Datos que permiten entrever que la profesión docente en este tipo de instituciones oficiales es consistente, regular y seria vista desde el punto de vista académico. La pregunta a seguir es si su comportamiento se delimita al de funcionario estático y pasivo, y no como un maestro activo e innovador.

El nivel de lectura de los maestros es bajo. Más del 80% lee menos de 5 libros al año. En igual porcentaje encontramos que el nivel de sistemas que se manejan es básico y donde 21 de los encuestados afirman que hay limitaciones tecnológicas en la Institución. Usan redes sociales




frecuentemente, y usan en su mayoría Facebook. La banda ancha en la Institución es muy irregular pues se puede comprobar una paridad entre las preguntas positivas y negativas: 44% y 56% respectivamente. En la Institución no hay en gran medida recursos audiovisuales en el programa curricular, siendo una respuesta negativa del 68% y una irregularidad en la facilidad de uso de recursos tecnológicos hacia lo audiovisual, siendo un 48% positivo. De ese porcentaje el de mayor recurso son los proyectores de pantalla. Un dato interesante para ver hacia donde se invierten estos recursos.

Como había comentado anteriormente Martínez, la Institución está dividida en un edificio y tres casas que determinan el espacio educativo, por ello la respuesta de los maestros al serles preguntado sobre la existencia de una sala de sistemas es difusa, 68% afirmativa y 32% negativa. Pero encontrando un 98% de negación en la cantidad de computadores por alumno, al no haber uno para cada uno dentro de la clase y donde no hay una real comprensión por parte de los maestros del nivel de capacitación en sistemas por parte del personal de la sala. Los estudiantes de la Institución tienen un nivel básico de manejo de sistemas, considerando a ninguno avanzado y visitan en su mayoría de 1-3 horas por semana la sala de sistemas.




En cuanto a las pedagogías individuales hay una amplia mayoría que prefiere el lenguaje audiovisual como medio de conocimiento. A las preguntas: ¿Bajo qué tipo de lenguaje prefiere aprender? ¿Bajo qué tipo de procedimiento cree que sus alumnos prefieren aprender? ¿Bajo qué tipo de procedimiento cree que sus alumnos deberían aprender? Tuvo, en las tres, un 80% como respuesta audiovisual y la mitad de los encuestados dice utilizar recursos audiovisuales en su pedagogía cotidiana. Respuestas que nos permite deducir de la importancia cada vez más amplia del lenguaje audiovisual dentro de la educación oficial del Distrito.

22. ¿Bajo qué tipo de lenguaje prefiere aprender?			Gráficos
		Porcentaje	Respuestas totales
a. Textual		8%	2
b. Audiovisual		84%	21
c. Otros		8%	2
<b>Total Respondentes</b>			<b>25</b>
<b>Filtros aplicados</b>			<b>0</b>

23. ¿Bajo qué tipo de procedimiento cree que sus alumnos prefieren aprender? Gráficos

		Porcentaje	Respuestas totales
a. Textual		12%	3
b. Audiovisual		80%	20
c. Otro		8%	2
<b>Total Respondentes</b>			<b>25</b>
<b>Filtros aplicados</b>			<b>0</b>

24. ¿Bajo qué tipo de procedimiento cree que sus alumnos deberían aprender? Gráficos

		Porcentaje	Respuestas totales
a. Textual		8%	2
b. Audiovisual		80%	20
c. Otro		12%	3
<b>Total Respondentes</b>			<b>25</b>
<b>Filtros aplicados</b>			<b>0</b>

Por otro lado el 52% de los docentes no usa recursos audiovisuales en su pedagogía debido a las limitaciones tecnológicas de la institución. En la Institución hay grupos pedagógicos que desarrollan proyectos en común, la mayoría de carácter indisciplinar y reuniéndose una vez al mes. El 100% de los maestros piensa que son fundamentales la conformación de grupos pedagógicos para el desarrollo de ideas a nivel institucional. Por otro lado no hay una seria determinación en frecuentar espacios extracurriculares donde se hable de pedagogía y los que lo hacen, 12 personas, lo hacen 8 una vez al mes, 3 una vez por semana y uno de 1-5 veces por semana.

Hay un urgente grito por parte de la mayoría de los maestros de un medio que facilite la comunicación entre pares. Una importante necesidad que puede ser solventada por la Red de Maestros por Colombia.

**35. ¿Piensa que hay una necesidad en cuanto a medios para facilitar la comunicación entre maestros?** Gráficos

		Porcentaje	Respuestas totales
a. Sí		96%	24
b. No		4%	1
<b>Total Respondentes</b>			<b>25</b>
<b>Filtros aplicados</b>			<b>0</b>

El 72% está agrupado a un sindicato de maestros, en su mayoría el FECODE. La mayoría de los maestros no asiste a charlas sobre la actualidad pedagógica en Colombia realizadas por entidades públicas o privadas. Un dato intranquilo es la imagen social del maestro.

**39. ¿Piensa que la imagen social del maestro es baja?** Gráficos

		Porcentaje	Respuestas totales
a. Sí		84%	21
b. No		16%	4
<b>Total Respondentes</b>			<b>25</b>
<b>Filtros aplicados</b>			<b>0</b>

A cuya preocupación se pregunta una posible solución mediante la comunicación: ¿Piensa que los medios de comunicación deberían visibilizar la labor del maestro? Respuesta que se puede observar tajantemente en el cuadro 40.

**40. ¿Piensa que los medios de comunicación deberían visibilizar la labor del maestro?** Gráficos

		Porcentaje	Respuestas totales
a. Sí		100%	25
b. No		0%	0
<b>Total Respondentes</b>			<b>25</b>
<b>Filtros aplicados</b>			<b>0</b>

La mayoría de los maestros conocen el Premio Compartir al Maestro y piensan que ayuda positivamente a la imagen de su oficio. Ninguno ha participado en él. Lo que puede sostener la pasividad e inmovilidad del maestro oficial: como un funcionario. Los maestros exponen las

principales falencias del Premio en el cuadro 44. En donde se evidencia un profundo problema de comunicación del Premio en más de un 70%.

**44. ¿Qué falencias observa en el PCM?** Gráficos

		Porcentaje	Respuestas totales
a. Difícil acceso		0%	0
b. Falta de trascendencia con la información después de entregados los premios		20,83%	5
c. Falta de comunicación con descubrimientos pedagógicos		50%	12
d. Desconoce		29,17%	7
<b>Total Respondentes</b>			<b>24</b>
<b>Filtros aplicados</b>			<b>0</b>

Un 100% apoyó a la Red de Maestros por Colombia, como una iniciativa que impactaría positivamente su profesión. Un 95.5% opina que sería útil para su profesión como maestro y un importante dato: casi el 90% de los maestros implementaría las experiencias pedagógicas significativas vistas en la Red en su currículo; una reforma curricular mediante el lenguaje audiovisual.

**47. ¿Implementaría las experiencias vistas en la RMC en su currículo?** Gráficos

		Porcentaje	Respuestas totales
a. Sí		86,96%	20
b. No		13,04%	3
<b>Total Respondentes</b>			<b>23</b>
<b>Filtros aplicados</b>			<b>0</b>

A la totalidad de los encuestados les parece pertinente compartir experiencias pedagógicas valiosas en forma de crónicas audiovisuales y piensan que los documentales hechos por la Red favorecerían positivamente la imagen social del maestro.

Por otro lado la encuesta en el Colegio San Carlos fue hecha desde el 8 de mayo del 2013 al 10 de mayo del 2013. Fue un correo enviado por el director de primaria del Colegio a toda la planta de maestros de primaria: 31 en total. La encuesta fue respondida por 25 maestros, siendo 80.64% del total. La encuesta fue dividida en el mismo número de capítulos que la de La Institución Educativa Las Villas.






La encuesta halló que la edad promedio de los maestros de colegio está entre los 40-60 y más de 60, con un 60% y 32% respectivamente; lo que consume una planta docente con una experiencia en su oficio pedagógico de más de 20 años en un 72% con ningún maestro que llevara menos de 1 año en su oficio. La mayoría de los maestros son universitarios y 8 tiene un posgrado: el 32%. El nivel de lectura es alto, casi el 50% lee más de 5 libros al año con cuatro maestros que leen más de 10.

Los maestros saben manejar sistemas y usan redes sociales frecuentemente, el 60%; siendo Facebook la más utilizada. La mayoría afirma que hay banda ancha de calidad en el Colegio. El 76% de los maestros afirma que usa recursos audiovisuales en sus clases, siendo el Televisor portátil el mayor usado. Hay una sala de sistemas únicamente para primaria y hay un equipo plenamente capacitado en ella. Tienen una vez a la semana clase en la sala y 19 maestros afirman que sus estudiantes tienen un nivel básico de sistemas y los demás opinan que avanzado.

El lenguaje audiovisual sigue siendo arrollador en cuanto su importancia en el aprendizaje de los maestros y de los alumnos: afirmación que se puede ver en los cuadros 24-26 que se expondrán posteriormente. Un 95.6% usa recursos audiovisuales en su pedagogía.

24. 16. ¿Bajo qué tipo de lenguaje prefiere aprender?  Gráficos

		Porcentaje	Respuestas totales
a. Textual		12,5%	3
b. Audiovisual		83,33%	20
c. Otros		4,17%	1
<b>Total Respondentes</b>			<b>24</b>
<b>Filtros aplicados</b>			<b>0</b>

25. 17. ¿Bajo que tipo de procedimiento cree que sus alumnos prefieren aprender?



		Porcentaje	Respuestas totales
a. Textual		4,17%	1
b. Audiovisual		91,67%	22
c. Otro		4,17%	1
<b>Total Respondentes</b>			<b>24</b>
<b>Filtros aplicados</b>			<b>0</b>

26. 18. ¿Bajo que tipo de procedimiento cree que sus alumnos deberían aprender?



		Porcentaje	Respuestas totales
a. Textual		12,5%	3
b. Audiovisual		83,33%	20
c. Otro		4,17%	1
<b>Total Respondentes</b>			<b>24</b>
<b>Filtros aplicados</b>			<b>0</b>

En el Colegio las agrupaciones de profesores son débiles: un 60.5% afirma la inexistencia de ellas. De los 9 maestros que afirmaron su existencia la mitad esgrime que los grupos son interdisciplinarios y donde se reúnen en promedio una vez al mes. El 69.2% cree en la importancia de formar grupos pedagógicos del Colegio, siendo aún débil la forma de comprender la importancia de compartir sus experiencias en el aula con sus pares. Constatando un grado alto de individualización del maestro en el Colegio. La mitad de los maestros frecuentan espacios extracurriculares donde se habla de pedagogía una vez al mes.

La mayoría de los maestros afirman la necesidad de medios para facilitar la comunicación entre sus pares, gran oportunidad para la Red de Maestros por Colombia. El cuadro 37 lo expone.

37. 22. ¿Piensa que hay una necesidad en cuanto a medios para facilitar la comunicación entre maestros?


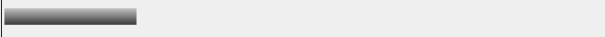



		Porcentaje	Respuestas totales
a. Sí		70,83%	17
b. No		29,17%	7
<b>Total Respondentes</b>			<b>24</b>
<b>Filtros aplicados</b>			<b>0</b>


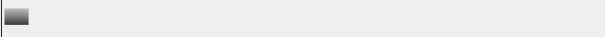
El 95.6% no pertenece a ningún grupo sindical, reflejando el buen trato económico por parte del colegio al oficio. Hay cierto desinterés hacia las charlas sobre la actualidad pedagógica en

Colombia realizadas por entidades públicas o privadas, sólo 30% asiste. Una importante mayoría destaca la baja imagen social del maestro, con la conciencia de pertenecer al colegio con los mejores rendimientos académicos del país. Al igual de la total importancia de exponer en medios la labor del maestro.

41. 25. ¿Piensa que la imagen social del maestro es baja? 

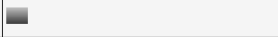

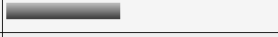
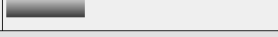
		Porcentaje	Respuestas totales
a. Sí		78,26%	18
b. No		21,74%	5
<b>Total Respondentes</b>			<b>23</b>
<b>Filtros aplicados</b>			<b>0</b>

42. 26. ¿Piensa que los medios de comunicación deberían visibilizar la labor del maestro? 


		Porcentaje	Respuestas totales
a. Sí		95,83%	23
b. No		4,17%	1
<b>Total Respondentes</b>			<b>24</b>
<b>Filtros aplicados</b>			<b>0</b>



Los maestros conocen el Premio Compartir al Maestro y 2 han participado en él. Creen que el Premio es positivo para erigir la imagen social del maestro y más del 60% opina que la comunicación es su mayor debilidad.

47. 30. ¿Qué falencias observa en el PCM? 

		Porcentaje	Respuestas totales
a. Difícil acceso		8,33%	2
b. Falta de trascendencia con la información después de entregados los premios		20,83%	5
c. Falta de comunicación con descubrimientos pedagógicos		41,67%	10
d. Desconoce		29,17%	7
<b>Total Respondentes</b>			<b>24</b>
<b>Filtros aplicados</b>			<b>0</b>

Para 90% de los maestros la red de Maestros por Colombia impactaría su cotidianidad laboral de manera positiva y 95.5% opina que iniciativas como la Red son útiles para su profesión. La mayoría implementaría las experiencias pedagógicas significativas en su enseñanza.

50. 33. ¿Implementaría las experiencias vistas en la RMC en su currículo?  Gráficos

		Porcentaje	Respuestas totales
a. Si		90,91%	20
b. No		9,09%	2
<b>Total Respondentes</b>			<b>22</b>
<b>Filtros aplicados</b>			<b>0</b>

Para el 90% los documentales audiovisuales favorecerían la imagen social del maestro, siendo finalmente el lenguaje audiovisual de nuevo un importante detonante para que el maestro se erija como una figura de importancia en la sociedad actual.

El ejercicio de hacer el análisis comparado de las encuestas es importante para identificar cinco características en donde giran las conclusiones. Las características son transversales y cada una permea a la otra.

La primera, que determina las demás, es la infraestructura educativa. El 86% de los maestros de la Institución Educativa Las Villas afirman que hay limitaciones tecnológicas en el centro y cuya mayor característica es la ausencia de banda ancha; el 68% afirma que no hay sala de sistemas, constatando la gran incomodidad (pues no la consideran sala) de la pequeña aula donde hay 12 computadores para más de 2,705 alumnos de primaria; el 96% afirma que no hay los suficientes computadores por alumno, 36% opina que el personal de la sala no está capacitado para enseñar y la dice que no hay suficientes computadores por alumno. En donde el 67% de los maestros afirman que los alumnos tienen de 1 a 3 horas de clases de sistemas por semana: reflejo de la filosofía educativa de la cantidad por calidad. El Colegio San Carlos tiene banda ancha, una sala de sistemas y un computador por alumno; donde la mayoría de los maestros afirma que las condiciones en cuanto a tecnología son satisfactorias. Los resultados son obvios si nos situamos en el lugar común de los estratos, lugar de ubicación y naturaleza de las instituciones.

La segunda es la experiencia los maestros. En el Colegio podemos detectar que el 60% de maestros tienen una edad entre los 40 y 60 años y un 32% con más de 60: un grado muy alto de maestros con edad suficiente para enseñar; su experiencia en el 28% de los casos es entre 10 y 20 años y un 72%

supera los 20 años de oficio; el 64% son universitarios y un 32% tiene posgrado: dato armónico con la cantidad de personas mayores de 60 años. Por otro lado la Institución tiene maestros más jóvenes, con ningún maestro por encima de los 60 años, pero con una gruesa cantidad entre los 40-60 años de edad: un 74%; 55% de los maestros tienen entre 10 y 20 años de experiencia y el 40% más de 20; sorpresivamente el porcentaje de maestros con posgrado es alto: un 78%. Se ve un primer desequilibrio entre las partes, una edad más avanzada es sin duda una posición en donde se puede comprender más el oficio para saberlo comunicar con sabiduría a los alumnos; parece que los maestros de la Institución tratan de acelerar esta experiencia con posgrados, pues estos les ayudan para subir en el Escalafón Docente y tener un mejor salario. Los maestros del Colegio no tienen esa necesidad latente por subir en ningún escalafón, pues este no existe; según Sarmiento el pago en el Colegio depende de la experiencia del maestro y de los años que lleve trabajando en el mismo. El salario promedio es de 3'800.000 pesos (donde el pago mínimo es 2'600.000 pesos y el máximo es de 4'200.000 pesos), mientras en la Institución es depende de los años de estudio en su área de acción y sus títulos (Sarmiento, 2013 y Martínez, 2012).

Esta información es relevante para el nivel de libros que leen al año pues mientras en la Institución el 80% lee menos de 5 libros al año, superando tenuemente el doble del promedio de libros leídos en el Distrito: 2.4 libros (López Sorzano, 2012) y ninguno lee por encima de los 10; por otro lado, más del 50% de los maestros del Colegio lee más de 5 libros al año, un 12% de 10 a 20 y un maestro lee más de 20.

La pedagogía de los maestros es otra característica. Mientras que en la Institución el 52% de los maestros no usan recursos audiovisuales en su pedagogía, el 96% del Colegio afirman usarlos; pero el anterior porcentaje de la Institución, esgrime como la mayor causa la limitación de los recursos tecnológicos. En el Colegio, el 60% de los maestros no tiene idea de la existencia de grupos pedagógicos y el 38% no les da importancia alguna; por el contrario en la Institución, el 64% de los encuestados afirman que sí hay grupos pedagógicos y que son interdisciplinarios donde la totalidad de los maestros opinan que son fundamentales para el desarrollo pedagógico. Información que denota la individualidad en los procesos pedagógicos en el Colegio y la comunicación y problematización en común de temas pedagógicos en la Institución: sin duda un mayor nivel de camaradería.

La cuarta característica, donde los resultados fueron los más dicientes, fue la importancia actual del lenguaje audiovisual en pedagogía. A las preguntas del tipo de lenguaje en que prefiere aprender, en que sus alumnos prefieren aprender y en qué deberían aprender, las respuestas fueron aplastantes: audiovisual superó el 80% en todas las preguntas. Lo que nos hace entender la cada vez mayor

asimilación y consciencia por parte del maestro de la importancia del lenguaje audiovisual un su aprender y en el de sus alumnos. Donde la información de la utilización de recursos audiovisuales en pedagogía, negativa en la Institución no estriba por problemas volitivos del maestro sino de infraestructura: de pobreza.

Las necesidades generales de los maestros conforman la quinta característica. Los maestros de las dos instituciones afirman la necesidad en cuanto a medios para facilitar la comunicación entre sus pares: 96% en la institución y 70% en el Colegio. Información relevante para la Red de Maestro por Colombia, pues mientras en el sector más pobre la comunicación de maestros es una oportunidad de compartir sus conocimientos y ser resaltados dentro de la comunidad, en el Colegio el maestro se sitúa en una posición más individual por la estabilidad pedagógica que le permite el situarse en un colegio con los mejores resultados académicos. Uno quiere mejorar con pasos ciclópeos y el otro se encuentra cómodo en su forma de enseñar.

Reflejo de lo anterior es que no hay maestros en sindicatos en el Colegio, mientras que el 72% de la Institución pertenece a sindicatos como el FECODE. Todos comparten un punto: la baja imagen social del maestro, un tema triste que ya es un común en todo el espectro pedagógico de Distrito; también encuentran una opinión conjunta, en la importancia que sería que los medios de comunicación visibilizaran el oficio cotidiano del maestro: ejercicio que lastimosamente no rescatan estos últimos. La totalidad de las dos encuestas conocen el Premio Compartir al Maestro y ven en él un importante intento por erigir la imagen social del maestro y hasta dos maestros del Colegio San Carlos han participado. Pero encuentran que el valor de las experiencias pedagógicas del Premio se pierden por un problema de comunicación: en un 70% en la Institución y un 60% en el Colegio.

Una respuesta para esta quinta característica es la Red de Maestros por Colombia, que ve en los problemas de infraestructura su mayor problema. Para el 100% de los maestros de la Institución y para el 90% del Colegio el impacto del proyecto es positivo. El 96% de los maestros de las dos instituciones piensan que la Red es útil para su cotidianidad pedagógica y el 86% de los maestros de la Institución y el 90% del Colegio implementarían las prácticas pedagógicas significativas en forma de documental, como “Red de Maestro-Calalo”, en sus clases. Huelga mencionar que el 13% restante de la Institución que afirmó que no utilizaría las prácticas de la Red es por motivo de ausencia de recursos tecnológicos. La totalidad de los encuestados encuentran el Red una potente iniciativa para ayudar a erigir la imagen social del maestro.

Aunque los resultados de la comparación pueden ser obvios e imantarse al discurso de riqueza versus pobreza, las conclusiones comparadas de las dos encuestas que reúnen a más de 50 maestros

(en igual de correspondencia) de dos étimos del espectro educativo de Bogotá son fructíferas. Se puede afirmar que las circunstancias pedagógicas son fundamentales en la educación del alumno, tanto la infraestructura física como la digital marcan un paso determinante en el desarrollo de capacidades del alumno y el maestro. La condición del maestro en las dos instituciones es distinta, tanto en las pedagogías implementadas, los recursos de enseñanza utilizados y sus salarios, reflejando un nivel de comunicación entre pares débil en el Colegio y alto en la Institución gracias a las expectativas cumplidas en cuanto a resultados por parte del Colegio y no cumplidas de la Institución: donde se denota una lucha cotidiana, por parte de los grupos pedagógicos, por mejorar. Pero encuentran, ambas, el apoyo audiovisual como una importante arma para enseñar.

Un asombroso descubrimiento fue constatar que el lenguaje audiovisual ya es una realidad innegable en los étimos del espectro educativo en Bogotá, en cuanto a su asimilación e importancia para el desarrollo del oficio del maestro.

“Es entonces el espacio de una nueva conflictividad entre la Teoría y la Práctica, que se materializa en la exigencia que obsesiona a los maestros y pedagogos contemporáneos: lograr que el maestro “haga visible y expresable” su propia práctica, lo cual conllevaría a un fortalecimiento teórico-práctico de los “saberes de aula”. Pero los maestros se preguntan con razón y angustia, ¿en qué lenguaje se escribirá su experiencia? ¿en el lenguaje que de nuevo, y reactualizando su secular condición subalterna, les será provisto por los altos expertos? ¿o bien hallando un lenguaje específico, propio e inédito que recoja lo intempestivo e inefable de los encuentros y desencuentros que ocurren en la intimidad de las relaciones entre él y sus alumnos?” (Saldarriaga, p.24)

Sin duda este tipo de cuestionamiento es de vital importancia en pedagogía: ¿qué lenguaje utilizar para comunicar el conocimiento en el aula? La comparación de las dos encuestas se encuentra en la misma línea. El lenguaje audiovisual que desnuda los “saberes del aula” de cada maestro, para hacerlo común entre sus pares es una forma de comunicación que prefieren los maestros, no sólo para ellos sino para sus alumnos, en el camino lento, micro y concreto de su pedagogía diaria.

La mayor conclusión fue que el grupo de maestros encuentran necesidades comunes: donde su imagen social es su principal preocupación. Esfuerzos como el Premio Compartir al Maestro son admirados, pero encuentran que el componente comunicativo es muy débil. Afirman la importante conclusión que la iniciativa generada por la Red de Maestros por Colombia puede ser positiva y que sería una herramienta pertinente para su oficio.

## Necesidad en de la Red de Maestros por Colombia en Bogotá y Colombia

En la publicación *Educación en la Bogotá Humana* se encuentra explícita la necesidad de una nueva forma de comunicación las experiencias pedagógicas significativas en el distrito. En el artículo “Docentes del Distrito con una formación de calidad”, que explica lo que el Distrito, durante la administración de Gustavo Petro, ha hecho en cuanto a la formación docente se enfatiza en la importancia del maestro en el devenir social. En él Gloria Carrasco, actual subsecretaria de Integración Interinstitucional, manifiesta:

“Para la entidad (Secretaría de Educación) es muy importante el auto reconocimiento del maestro en lo que es su papel en la educación. Esta administración de la Bogotá Humana está trabajando (...) El Docente se debe empoderar, es decir, entender el poder que tiene para transformar socialmente, para construir, para aportarles a los niños, niñas y jóvenes. Pero así como es importante que el maestro se lo crea, también lo es que haya ese reconocimiento por parte de la sociedad en una apuesta por la disminución de la segregación, para ello la educación es una palanca fundamental y por supuesto también lo es el papel de los docentes (...) Esta propuesta de empoderamiento es posible en la medida que se dé a conocer lo que efectivamente hacen los docentes, para que sean reconocidos por lo que vivencia los estudiantes, la familias y la comunidad. Este es un reto que se trabaja de manera articulada con la oficina de comunicaciones de la Secretaría, para encontrar la forma de visibilizar eso que hacen los maestros y maestras (...)” (La República, 2013, p.17)

La “forma de visibilizar eso que hacen los maestros y maestras” tiene que ser acorde con las circunstancias en que se comprende la realidad ahora: audiovisualmente. Una oportunidad real para la implementación de la red de Maestros por Colombia a nivel distrital.

Por otro lado a nivel nacional la necesidad es latente y urgente:

“Un dato que merece atención especial es la ausencia de mecanismos de información y comunicación entre el gobierno central y las comunidades educativas del país. El Ministerio de Educación no tiene revistas de amplia circulación, no publica separatas periódicas en los diarios nacionales y locales, no difunde sus propuestas entre la ciudadanía, no alienta al debate público sobre temas cruciales. Y esto no significa que no haga nada. Significa que lo hace sigue dentro de la inercia de lo disperso, de lo fraccionado (...) Sin embargo, en las regiones hay una gran cantidad de programas, algunos de los cuales han



demostrado ser exitosos pero se mantienen restringidos a unas zonas geográficas y a unos tiempos administrativos mucho más cortos de lo que requiere la consolidación de una política pública en educación.” (Cajiao, 2004, p.111)

Sin duda el problema de comunicación es amplio, pero la necesidad de hacer común experiencias significativas para otros maestros ya sea audiovisual, textual o presencial, es un urgente llamado por parte de esta disciplina. Cabe decir que si nos situamos desde la circunspección hacia la efectividad la forma comunicativa tendría que imantarse hacia lo audiovisual. La comunicación y educación son gemelas que y tiene un solo cordón umbilical para sobrevivir.

## Quinto capítulo

### Filosofía pedagógica detrás del proyecto Red de Maestros por Colombia

Paulo Freire, tomando las ideas sartreanas de *El hombre y las cosas*, retrataba al saber del maestro de mediados de la década del ochenta con dos concepciones: digestivo o alimenticio. Un nutricionista que decide si engordar o alimentar saberes. Este saber pedagógico, que engloba las demás áreas del conocimiento expuestas en la escuela, es un alimento que lastimosamente engorda a los estudiantes y no alimenta. (Freire, 1983, p. 79)

Este imaginario del maestro de engorde le ha hecho mucho daño a la profesión; lo ha tornada más perezoso, pasivo e incompetente; condenado a reproducir una mecanización de los saberes al mejor estilo de la Tecnología Educativa que, inclusive, ha empeorado su calidad de vida. Este, tristemente, es el maestro que la sociedad ve actualmente.

Esta generalización, como lugar de partida, ha reproducido un efecto transversal en la educación: su poca calidad. El maestro es considerado un adminículo, reemplazable: “un profesorado (...) instalado en la inmovilista posición del funcionario (...) *idiotas* en el sentido que daban los griegos al término: personas incapaces de comprender y de participar en la *polis* en que viven.” (Feito, 2006, p. x). Lo cual ha catapultado su imagen social tan deprimente y baja. La Organización Internacional del Trabajo, OIT, sitúa el oficio en “un punto intolerablemente bajo”. (Freire, 1997, p. xii)

Es apenas un resultado obvio, históricamente hablando, entendiendo que el currículo y posteriormente los textos escolares modificaron el único capital que tenían los docentes de crear nuevas formas de comprender su oficio: su libertad pedagógica.

“Se constituye una flagrante contradicción, una clamorosa incoherencia a la práctica educativa que se pretende progresista pero se realiza dentro de modelos de tal manera rígidos, verticales, en donde no hay lugar para la más mínima posición de duda, de curiosidad, de crítica, de sugerencia, de presencia viva, con voz, de profesores u profesoras que deben estar sometidos a los paquetes: de los educandos, cuyo derecho se resume al deber de estudiar sin indagar, sin dudar, sometidos a los profesores; de los celadores, de las cocineras, de los vigilantes que, trabajando en la escuela, son también educadores y precisan tener voz; de los padres, de las madres, que son invitados a la escuela o para las fiestas de fin de curso o para recibir quejas de sus hijos o para participar de cuotas para poder comprar material escolar...En los ejemplos que doy, tenemos, por un lado, la

prohibición o la inhibición total de la participación; por otro, la falsa participación.” (Freire, 2001, p. 41)

El contexto del alumno es todo lo ve el alumno desde que se despierta hasta que se acuesta. El maestro tiene que comprender todas las aristas de sus circunstancias. Es necesario un maestro contemplativo y activo. Pero también la familia y la comunidad donde transita el alumno, tienen un importante eco en su formación. Karl Marx mencionará la problemática hace más de un siglo en *Crítica del Programa de Gotha*, cuando señalaba la importancia de regresar a la *Paidea* griega “una sociedad que toda ella educa.” (citado en Feito, 2006, p. 41)

Es esta prohibición o inhibición en participación en que el maestro de engorde ha colaborado. Las realidades se pueden observar a escala mundial en las siguientes características retratadas por Freire:

“pauperización y proletarización de los maestros, nivel educativo precario de amplios sectores del magisterio en servicio (incluyendo pobres niveles de alfabetización y educación básica), reducción de la matrícula y bajas expectativas y motivación de los aspirantes al magisterio (ser maestro o maestra como último recurso), ausentismo marcado, abandono de la profesión, creciente incorporación de maestros empíricos o legos, pérdida de identidad y legitimidad social del oficio docente, falta de oportunidades de avance y superación personal, huelgas y paros cada vez más violentos, frecuentes y prolongados, los maestros percibidos como problema (antes que como condición y recurso) y como obstáculo principal para la renovación y el avance educativos.” (1997, p. xiii-xiv)

El maestro de engorde ha formado esta comprensión acerca del oficio. Este ciclópeo problema. Pero hay una inmensa minoría que contempla la pedagogía y actúa desde otro ángulo. Estos se han propuesto entender la educación desde el contexto en que se educa el estudiante. “La evaluación del contexto significa un reconocimiento de lo que viene sucediendo en él, cómo y porqué. En este sentido, ese pensar crítico sobre el contexto que implica evaluarlo, precede a la propia programación de la *intervención* que pretendemos ejercer sobre él, al lado de aquellos y aquellas con quienes trabajaremos.” (Freire, 1997, p. 14)

Es por ello que maestros que entienden las circunstancias del alumno y actúan en armonía con ellas tienen la atención de estos últimos para iniciar una comunicación efectiva entre su saber y el entendimiento de alumno. De la comprensión se pasa a la comunicación, y esta experiencia será mucho más profunda cuando el que hacer escolar se atomiza a lo cotidiano.

Es de importancia comprender el poder del maestro. Este, puede contribuir al fracaso con la incompetencia, la mala preparación y la irresponsabilidad a sus alumnos o viceversa. El maestro está intrínsecamente conectado con los alumnos en su proceso de conocimiento, en su formación. El acto formativo del maestro es político, pues la educación y sobretodo la experiencia pedagógica significativa, tiene un matiz político, que incrementa la positiva proyección del alumno para que su voz sea más estridente en la sociedad:

“No habría ejercicio ético-democrático, ni siquiera se podría hablar de respeto del educador al pensamiento diferente del educando si la educación fuera neutra. Es decir, si no hubiese ideologías, política, clases sociales. Hablaríamos apenas de equívocos, de errores, de inadecuaciones, de “obstáculos epistemológicos” en el proceso de conocimiento, que incluye enseñar y aprender. La dimensión ética se restringiría apenas a la competencia del educador o de la educadora, a su formación, al cumplimiento de sus deberes docentes, que se extendería al respecto a la persona humana de los educandos.” (Freire, 2001, p. 41)

La imposibilidad de neutralidad política en la enseñanza es latente. Y es la forma en que la pasividad del maestro de engorde fenece, pues con la comprensión de las circunstancias educativas del alumno, la reflexión se torna en acción pedagógica transformadora. Es estas circunstancias o contexto concreto el que deben estudiarse; no se puede caer en el error de construir el pensamiento pedagógico desde el contexto teórico y enajenar al práctico o concreto, pues se carecería del contacto suficiente para crear teoría: problema de muchas facultades de educación en el mundo; dando el retrato de dos maestros: el rupestre o maestro escolar (que trabaja cotidianamente en la escuela y que en su gran mayoría engrosa las filas de los maestros de engorde) y el pedagogo o científico en educación (indiferente del anterior, que lo utiliza como una herramienta para producir teoría).

“Estos pedagogos científicos ocultan, a veces mal, un desprecio profundo por la condición “ignorante” de los maestros: ellos no les reconocerían a éstos de buen grado el título de intelectuales de la pedagogía, y se quejan a cada paso de que los maestros “sólo entienden y piden *receticas* para aplicar en el aula”. Pero en cambio, sí acuden a su “experiencia” – no la reconocen sino como un saber empírico- y aprovechan ese lugar de carne de cañón que el maestro ocupa en las fronteras internas de la ciudad, para extraer valiosa información primaria para sus investigaciones y diagnósticos.” (Saldarriaga, 2003, p. 300)

Un círculo vicioso alimentado por la doble moral de las ínfulas falaces de superioridad, en donde el único perjudicado es el alumno. Es urgente esa sinergia: su comunicación activa.

La construcción social de la enseñanza es difusa a propósito. Es un modelo económico de dominación. Pero es la figura del maestro la que hace que las masas populares descubran la realidad objetiva de su contexto concreto para poder incidir y desafiar su realidad existente, mediante su inserción crítica en ella: un autodescubrimiento de sus condiciones sociales (Freire, 1983, p. 45).

La Red de Maestros por Colombia quiere ser un espejo donde el maestro se auto descubre, mediante el otro: un compañero de oficio que haya descubierto un camino innovador para tener una armonía suficiente con sus alumnos, que haya logrado sintetizar su saber en alimento imperecedero. Este podría considerarse una experiencia pedagógica significativa.

Es Ivan Ilich el que complementa el cuadro. En *Deschooling Society*, Ilich al igual que Freire contempla la importancia del “*self identification*” como idea primordial de desarrollo pedagógico. La constante reflexión del maestro por su práctica. (1972, p.29) Pero Ilich emprende el desarrollo pedagógico de otra manera, mediante la inquietud de problemas comunes tanto en docentes como en alumnos: “*But the idea remains the same, they should be able to meet around a problem chosen and defined by their own initiative. Creative exploratory learning requires peers currently puzzled about the same terms of problems.*” (Ilich, 1972, p. 27)

Ilich criticará al maestro de engorde, al cual tildará de certificado. El maestro certificado por una facultad o una Normal Superior, que bajo la égida de su título se sentará pasivo y repetirá un monólogo de un currículo. Cuyas funciones se sintetizarán en tres roles: el maestro como guardián, que entrenará a los alumnos en unas rutinas básicas; el maestro como moralista, que sustituye a los padres, a Dios o al Estado; y al maestro como terapeuta, que se siente autorizado de entrar a la vida de su pupilo para ayudarlo a crecer como persona, domesticarlo. (1972, p.45)

Criticará la escolaridad obligatoria como la forma de alienación pedagógica y social (que determinará desde niños la estructuración de las desigualdades): un proceso de tiempo específico demandado por un currículo; a la escuela como institución construida en el axioma de que aprender es un resultado de la enseñanza, no como un espacio de autoaprendizaje: lo que cultiva una pérdida del incentivo en crecer en la independencia. (1972, p. 42, 67)

Tras esbozar fuertemente sus críticas del modelo de escuela donde habita el maestro certificado, en el caso de Freire el maestro de engorde, entra a debatir un nuevo modelo pedagógico titulado “*learning webs*”.

*“The syntactic alternative to it is an educational network or web for autonomous assembly of resources under the personal control of each learner (...) our present educational institutions are at the service of the teachers goals. The relational structures we need are those which will enable each man to define himself by learning and contributing to the learning of others (...) this reorientation toward personal surprise (...) In this chapter I intend to show that the inverse of school is possible: that we can depend on self-motivation learning instead of employing teachers to bribe or compel the student to find the time and will to learn (...)”*  
(1972, 101-104)

La pregunta que se hace Ilich es ¿cómo facilitar el hacer en común, comunicar, mi inquietud intelectual a los otros y generar un interés común alrededor de un problema? ¿Cómo generar una verdadera red comunicativa de conocimiento? (1972, p. 150) Dos preguntas dirigidas a los estudiantes pero que permean profundamente el que hacer pedagógico; al reflexionar la manera adecuada para que cada alumno pueda encontrar un interlocutor y un posible socio en su propia inquietud: la creación, en fin, de una red comunicativa. Construcción que conciba una nueva forma de relación entre estudiantes de manera más crítica y que incentive el proceder pedagógico desde el problema concreto del estudiante; un sistema llamado *“peer matching network”* (el maestro como un editor de contenido: que sabe liar los intereses de los otros para crear un producto con un cuerpo intelectual más fuerte y duradero). Otro maestro será posible, al que Ilich lo bautizará *“skill teacher”*: un maestro que comprende las inquietudes y las comunica, teniendo la sensibilidad de encontrar otros compañeros que lentamente generen una red de conocimiento. (1972, 123)

Ilich construirá una nueva propuesta pedagógica llamada “las cuatro redes”. En Ella como primer fundamento tendrá la construcción de servicios educativos con condiciones educativas óptimas en cuanto a infraestructura, como bibliotecas, laboratorios; las *“skill exchanges”* en donde en la escuela haya la posibilidad de enumerar sus capacidades y sus inquietudes con el fin de hallar un compañero de inquietud; el *“peer matching”*, anteriormente expuesto, que genera el ignoto de una red con interés comunes en cuanto al problema expuesto en el anterior paso; y finalmente el la labor docente que sepa liar estos intereses: una labor fundamental donde el maestro tiene que ser el puente entre los alumnos para crear capacidades concretas, mancomunadas y fuertes. (1972, 1112-113)

Una idea tomada de Lenin, bajo el *“People’s Commissariat of education”*, antiguo ministerio de educación de las Unión Soviética, en donde se tenían como base la enseñanza de *“help people learn*

*and teach others*” (Lenin, 1979, p.143). Ilich recogerá esta tradición, las transformará como una teoría pedagógica generada en un hacer común con base a una inquietud.

La sinergia de los dos pensamientos, de Freire e Ilich, exponen lo que la Red de Maestros por Colombia quiere materializar: un autodescubrimiento del maestro que le permita concretar redes de inquietudes pedagógicas mediante el hecho de comunicar experiencias pedagógicas significativas. Ellas podrán proceder de manera más directa en el nacimiento interno, por parte de la reflexión de cada maestro, incentivando otro tipo de práctica pedagógica más acorde con las circunstancias del alumno y más efectiva. Que en definitiva logren transformar activamente al alumno y a ellos mismos. Alcanzado este conocimiento de la realidad (lo que pase en otros lugares), a través de la experiencia del otro, se reflexiona y se descubre una re-creación de la propia práctica pedagógica (Freire, 1983, p. 67). Una experiencia pedagógica significativa que el maestro traduce a su aula.

Freire expondría al final de *Cartas a quien pretende enseñar* una anécdota que sintetizaría sus consejos a quien tiene e interés de transformar hombres:

“En Tanzania, África Ecuatorial, conocí una experiencia de enorme eficacia. Un cineasta canadiense filmaba las discusiones entre una comunidad campesina y un agrónomo sobre la producción de la próxima temporada agrícola. A continuación le mostraba la película a otra comunidad a 100km de distancia y filmaba el debate sobre el debate anterior. Después regresaba a la comunidad anterior y les mostraba la reacción de los compañeros que ellos ni siquiera conocían. De esta forma el disminuía las distancias entre las comunidades, ampliaba el conocimiento sobre el país, establecía vínculos necesarios entre ellas y viabilizaba un nivel más crítico de la comprensión de la realidad nacional (...) Desafiar al pueblo a leer críticamente el mundo siempre es una práctica incómoda para los que apoyan su poder en la inocencia de los explotados.” (1997, p. 127)

El cineasta lograba una red “virtual” que acercaba a las partes. Una red que imantaba la comprensión de mi mundo mediante el mundo del otro. La Red de Maestros por Colombia no se aleja mucho de la anterior anécdota.

## Conclusiones

La sustentación de la Red de Maestros por Colombia fue un ejercicio donde se descubrieron las siguientes conclusiones:

- La historia del maestro escolar en Bogotá desde el Virreinato hasta la actualidad, puede considerarse un juego circular histórica. Desde la aparición de la primera figura del magisterio: Agustín Joseph Torres, que quiso resaltar la importancia del maestro en la sociedad y propender por una justa remuneración y una valoración social; pasando por Agustín Nieto Caballero que logró la sinergia entre el “maestro-apóstol” de la Regeneración al “maestro-científico” de la República Liberal, que se materializó en la Escuela Normal Superior y feneció con ella. Finalmente un Movimiento Pedagógico que propuso una batalla mediante una lucha intelectual desde la pedagogía en todas las regiones, fuerza que pudo lograr que después de un ciclo una nueva Ley General de Educación pudiera acomodarse a los tiempos históricos que corrían, fueron pasos determinantes en la historia del maestro, pero superficiales. Pasos que siguen portando un problema de fondo, desde el Virreinato: su menosprecio social y su exiguo salario.
- El negativo impacto de las políticas educativas instauradas desde la OEA, en la década del sesenta, en cuanto a la aplicación forzosa de la Tecnología Educativa en la región y en el país, desde un análisis histórico de uno de los países con mejores resultados educativos en la última década, Finlandia: uno de los países con los mejores salarios del magisterio y donde su imagen social no es menospreciada.
- Tener consciencia de que el problema de fondo del magisterio, retratado en el primer punto, es una oportunidad de acción que un emprendimiento social puede resolver; en donde la comunicación social puede ser una vía importante para la sumatoria de esfuerzos en la resolución del problema.
- Situar en la realidad técnica actual y comprender al lenguaje audiovisual como la herramienta y nueva forma de comunicación más circunspecta y eficaz de ideas, desde un punto de vista fisiológico desde los estudios que le concedieron el Premio Nobel de Medicina y Fisiología a Roger W. Sperry.
- Conceder a los maestros que implantan experiencias pedagógicas significativas un lugar de importancia en la visibilización general del oficio del magisterio, como punto de inicio de un cambio estructural de su condición actual: una iniciativa que viene desde la Escuela Activa con la revista *Cultura* y desde muy recientemente (2008), con irregularidad, por parte del IDEP en formato audiovisual. También resaltar el impacto del Premio Compartir



al Maestro como una herramienta que descubre experiencias pedagógicas significativas en Colombia y las premia; una iniciativa, que después de una década de historia, ha sido fundamental en el camino para solventar los problemas estructurales del magisterio. Sin embargo el Premio ostenta un problema comunicativo, después de su premiación en cuanto a visualización de los maestros que participan en él acorde con la realidad técnica actual.

- Desde un análisis comparado de encuestas, hechas en dos étimos de la ciudad, en la Institución Educativa Las Villas, de naturaleza oficial, en Soacha de estrato 1 y el Colegio San Carlos, de naturaleza privada, en el norte de Bogotá de estrato 6 se pudo llegar a una conclusión: los problemas del magisterio son independientes del lugar de trabajo. A pesar de que los salarios en un colegio privado casi tripliquen en promedio al de un oficial y las condiciones de infraestructura con que puedan desarrollar su pedagogía sean diametralmente distintas, las encuestas de más de 50 maestros de preescolar y básica primaria retrataron el problema de fondo del primer punto: su baja imagen social. Además se pudo constatar la cada vez mayor importancia del lenguaje audiovisual no solo para los alumnos sino para el maestro en sí.
- Una necesidad latente de la implementación de la Red de Maestros por Colombia en Bogotá y el país, mediante artículos de prensa y ensayos que llaman explícitamente a su desarrollo.

Finalmente encuentro, con la propuesta y análisis que sustenta este trabajo de grado, que emprendimientos sociales como la Red de Maestros por Colombia con una fijación audiovisual de las propuestas pedagógicas significativas para la formación pedagógica nacional, son imprescindibles para construir un camino hacia una respuesta duradera de una educación de calidad, circunscrita a las necesidades técnicas y morales de nuestra época. Hay que ser conscientes que mientras las condiciones sociales de desigualdad se mantengan y propicien la desnutrición, la insalubridad y el subdesarrollo en infraestructura, sobretodo en infraestructura virtual como requiere este proyecto, la Red será solo espuma utópica que caerá con el primer mandoble de realidad.

El problema de la educación colombiana posee una cantidad de aristas donde la pregunta sobre la prioridad de inversión es ardua; pero hechos en otros países como Finlandia demuestran que una inversión con determinación en la calidad y formación de los maestros es una respuesta pertinente y eficaz. Información por parte del Ministerio de las Comunicaciones y de las Tecnología de la Información en mayo de 2013, en donde el 80% de colombianos tiene acceso a internet son un viento de realidad benigna hacia el proyecto. Franqueado este paso de imposibilidad técnica y el

importante salto en una imagen social del maestro que conlleve a un incremento en su salario, su capacitación en tecnologías de la información será fundamental para perseguir un estado más asiduo a la modernidad y no a la modernización técnica.

La labor del maestro es “lenta y humilde, pues su naturaleza, como toda la pedagogía que conserva su raíz de arte, sólo es eficaz en lo micro y para un grupo de seres humanos concretos... Sólo la memoria pedagógica del maestro ha podido -y será la única que podrá seguirlo haciendo-, guardar y recuperar lo repetible de esas experiencias irrepetibles.” (Saldarriaga, 2003, p.301) Esa lentitud en el cambio, a la vez humilde, es una filosofía que permea el acelerado desarrollo y actuar de las sociedades. En esa dualidad de realidades se encuentra el maestro, inerme, intentado transformar desde la semilla la moral de las sociedades actuales.

## Bibliografía

Albrecht, J. y Aranda Barandiain, L. (2013, marzo), “Teatro: asignatura obligatoria en las escuelas de Hamburgo”, en *DW* [en línea], disponible en: <http://www.dw.de/teatro-asignatura-obligatoria-en-las-escuelas-de-hamburgo/a-16683386>, recuperado: 19 de marzo de 2013.

Alcaldía de Soacha, (2009) “Indicadores” [en línea], disponible en: [http://www.soacha-cundinamarca.gov.co/nuestromunicipio.shtml?apc=myxx-1-&x=1462976&als\[ESTADO\]=myxx-1-](http://www.soacha-cundinamarca.gov.co/nuestromunicipio.shtml?apc=myxx-1-&x=1462976&als[ESTADO]=myxx-1-), recuperado: 12 de mayo de 2013.

Alcaldía de Soacha, (2013) “Institución Educativa Las Villas (comuna 6)” [en línea], disponible en: <http://www.soacha-cundinamarca.gov.co/sitio.shtml?apc=o1a1--&x=1465629>, recuperado: 5 de mayo de 2013.

Alcaldía Mayor Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP), (2002) *Historia de la educación en Bogotá Tomo I*, Bogotá, Panamericana formas e impresos

Alcaldía Mayor Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP), (2002) *Historia de la educación en Bogotá Tomo II*, Bogotá, Panamericana formas e impresos

Arrieta, P. F., (2013, 13 de mayo), entrevistado por Piedrahíta Cardona, J.D., Bogotá

Asimov, I. (1990) *Cronología de los descubrimientos*, Ariel, Barcelona.

Banco Mundial, (2013), “Gasto público en educación, total (% del PIB)” [en línea], disponible en: <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS/countries/1W?display=default>, recuperado: 13 de mayo de 2013.

BIAC, (2013), *BIAC Education Committee Survey*, OECD, Paris.

Bordieu, P. (1997) *Sobre la televisión*, Anagrama, Barcelona.

Cajiao, F. (2004), *La formación de maestros y su impacto social*, Editorial Magisterio, Bogotá.

Cinep, CEPECS e Instituto Popular de Capacitación. (1990) *Los maestros construimos futuro. Experiencia pedagógicas en educación formal*, ARFO, Bogotá

Colombia, Congreso de la República (1991) *Constitución Política de Colombia*, Panamericana, Bogotá.

Colombia, Congreso de la República, (1994, 11 julio), “LEY 142 DE 1994, por la cual se establece el régimen de los servicios públicos domiciliarios y se dictan otras disposiciones” en *DANE*, [en línea], disponible en: [http://www.dane.gov.co/files/dig/ley142\\_1994.pdf](http://www.dane.gov.co/files/dig/ley142_1994.pdf), recuperado el 15 de mayo de 2013.

Colombia, Departamento Administrativo de la Función Pública (2012, abril 25), “DECRETO NÚMERO 0826 DE 2012, Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media

que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal.”, [en línea], disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-303283\\_archivo\\_pdf\\_decreto826.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-303283_archivo_pdf_decreto826.pdf), recuperado el 13 de mayo de 2013.

Colombia, Presidencia de la República (1903, octubre 26), “LEY 39 DE 1903 Sobre la instrucción pública”, [en línea], disponible en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/13\\_10docu.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/13_10docu.pdf) recuperado: 26 de marzo de 2013.

Colombia, Ministerio de Educación (1979, septiembre 14), “DECRETO 2277 DE 1979, ESTATUTO DOCENTE, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente”, [en línea], disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf) recuperado el 23 de marzo de 2013.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1994) *Ley general de educación. El salto educativo. La educación eje del desarrollo del país*, Editorial Universidad Nacional, Bogotá.

Colombia, Ministerio de Educación, (2011), “Publicar antes de leer y escribir convencionalmente, experiencia invitada al Foro Educativo Nacional”, [en línea], disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-article-289104.html>, recuperado el 23 de marzo de 2013.

Colombia, Ministerio de Educación, “Escalafón docente”, [en línea], disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80193.html>, recuperado el 13 de mayo de 2013.

Colombia, Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, (2013), “Primer gran estudio continuo sobre el nivel de digitalización de los colombianos y cómo las nuevas tecnologías están impactando su vida”, [en línea], disponible en: <http://www.mintic.gov.co/index.php/mn-news/1903-8-de-cada-10-colombianos-usan-internet>, recuperado el 18 de mayo de 2013.

Corominas, J. (2012) *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Gredos, Madrid.

DANE (2011) “Colombia, personal docente por nivel educativo y sector”, [http://www.dane.gov.co/index.php?option=com\\_content&id=108&Itemid=58](http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&id=108&Itemid=58), [en línea], disponible en: recuperado el 19 de abril de 2013.

Dirección Nacional Finlandesa de Educación, (2003), *Sistema Educativo de Finlandia*, Dirección Nacional Finlandesa de Educación, Helsinki.

*Dinero*,(2012), “Los mejores colegios 2012”, [en línea], disponible en: <http://www.dinero.com/edicion-impresacaratula/articulo/ranking-completo/165133>, recuperado el 29 de abril de 2013.

IDEP, “Revista Educación y Ciudad”, [en línea], disponible en:  
<http://www.idep.edu.co/publicaciones.php?cual=2>, recuperado el 13 de Abril de 2013.

IDEP, “Magazín Aula Urbana”, [en línea], disponible en:  
<http://www.idep.edu.co/publicaciones.php?cual=3> recuperado el 13 de Abril de 2013.

Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana e IDEP, (2008), “Educando en Úmbita Boyacá”, [en línea], disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=J4XKU9RsUQg>, recuperado el 23 de marzo de 2013.

Feito, R. (2006) *Otra escuela es posible*, Siglo XXI, Madrid.

Ferrés, J. (1992) *Video y educación*, Paidós, Barcelona.

Freire, P. (1997) *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, México.

Freire, P. (2001) *Educación y política*, Editorial Laboratorio Educativo, Caracas.

Freire, P. (1983) *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Montevideo.

Gimnasio Moderno, (2006) “Biografía Don Agustín Nieto Caballero”, [en línea], disponible en:  
<http://gimnasiomoderno.edu.co/el-gimnasio/historia/biografia-don-agustin-nieto-caballero/>,  
recuperado: 16 de marzo de 2013.

González González S.J., F, ( 2005) “El concordato de 1887. Los antecedentes, las negociaciones y el contenido del Tratado con la Santa Sede”, [en línea], disponible en:  
<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/mayo1993/mayo1.htm>, recuperado: 23 de marzo de 2013.

Ilich, I. (1972) *Deschooling Society*, Harrow, New York.

*La República*, (2013, 13 de marzo), “Educación en la Bogotá Humana”, Bogotá, p. 1-20

*Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que une los lazos entre el niño, el libro y la familia* (2008), [documental], Ramos, G. S., Roa Casas, C. y Pérez Abril, M. (dir.) Colombia, IDEP y Grupo de Investigación en Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana

Lenin, V. I. (1979) *On Public Education*, Progress Publishers, Moscow

López Sorzano, M.C., (2012, 21 de septiembre), “Foro: Lectura y escritura para la inclusión social”, [conferencia], Foros Semana en Educación, Bogotá.

Manrique, W. (2012, 6 de noviembre) entrevistado por Piedrahíta Cardona, J.D., Bogotá

- Martínez Boom, A. y Álvarez Gallego A., (comps.), (2010) *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica*, Editorial Magisterio, Bogotá.
- Martínez Boom, A., Castro, J.O., Noguera, C.E., (1989) *Crónica del Desarraigo. Historia del Maestro en Colombia*, Editorial Magisterio, Bogotá.
- Mockus, A. Hernández, C.A. Granés, J. Charum, J. Castro, M.C. (2001) *Las fronteras de la escuela, Articulaciones entre conocimiento escolar y extraescolar*, Magisterio, Bogotá.
- Morduchowicz, R. (2001) *A mí la tele me enseña muchas cosas, la educación en medios para alumnos de sectores populares*, Paidós, Buenos Aires.
- Moreno Santacoloma, M. C., (1996) *Innovaciones pedagógicas, una propuesta de evaluación crítica*, Editorial Magisterio, Bogotá.
- Observatorio Laboral para la Educación y el Ministerio de Educación Nacional, (2012, 13 de noviembre), “Así ganan los recién egresados por carreras” en *El Tiempo* Bogotá, p. 10
- OECD, (2013), “OECD education systems compared”, en *The Guardian* [en línea], disponible en: <http://www.guardian.co.uk/news/datablog/2012/sep/11/education-compared-oecd-country-pisa#inequality>, recuperado: 13 de mayo de 2013.
- OEI, Unesco, IIEP, (2011), “Cobertura relativa de la educación pública y privada en América Latina”, [en línea], disponible en: <http://www.cedus.cl/files/Cobertura%20relativa%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20p%C3%BAblica%20y%20privada%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf>, recuperado: 18 de mayo de 2013.
- Pérez Abril, M. (2013, 15 de abril), entrevistado por Piedrahíta Cardona, J.D., Bogotá
- Pérez Abril, M. (2010) “La Sistematización como Investigación, Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura- Pontificia Universidad Javeriana e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP”, [en línea], disponible en: <http://leerenvozaltaeducacionini.blogspot.com/> recuperado: 16 de abril de 2013.
- Premio Compartir al Maestro, Fundación Compartir y Universidad de los Andes (2009) *Evaluación de impacto del Premio Compartir al Maestro*, Fundación Compartir, Bogotá.
- Premio Compartir al Maestro, (2011), *Décima Tercera Edición. Nominados 2011*, Fundación Compartir, Bogotá.
- Prieto Vera, C.E., (2013, 9 de febrero), entrevistado por Piedrahíta Cardona, J.D., Bogotá
- Prieto Vera, C.E., (2013), *El juego teatral y el juego musical como instrumentos para conocer el mundo y hacer a los niños y niñas más felices: un espacio lúdico para crecer*, Bogotá.

- Quiceno Calderón, U., (2003) *Crónicas Históricas de la Educación en Colombia*, Editorial Magisterio, Bogotá.
- Torres, Y. (2008) “Publicar antes de leer y escribir convencionalmente, experiencia invitada al Foro Educativo Nacional”, [en línea], disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-article-289104.html>, recuperado: 16 de abril de 2013.
- Ramírez, D. (2013, 15 de mayo), entrevistado por Piedrahíta Cardona, J.D., Bogotá
- Red de Maestros por Colombia, (2013), “Red de Maestros-Calalo”, [en línea], disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=h7EWCWAorRs>, recuperado: 12 de marzo de 2013.
- Redondo García, G. (1999) *Educación y Comunicación*, Ariel, Barcelona.
- Sáenz Obregón, J. (1995, enero-diciembre), “Reformas normalistas de la primera mitad del siglo (1903-1946)” en *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 14 y 15, pp. 154-169
- Sahlberg, P.,(2006), *Raising the bar: how Finland responds to the twin challenge of secondary education?*, en *Revista de currículum y formación del profesorado*, World Bank Washington D.C.
- Saldarriaga Vélez, O. (2003) *Del Oficio del Maestro*, Editorial Magisterio, Bogotá,
- Saldarriaga Vélez, O. “Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002”, [en línea], disponible en: [http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C\\_Sociales/memoria/memoria12/MaestroSaberCultura.pdf](http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/memoria/memoria12/MaestroSaberCultura.pdf), recuperado: 10 de abril de 2013.
- Sarmiento, D. (2012, 14 de mayo) entrevista telefónica con Piedrahíta Cardona, J.D., Bogotá
- Semana*, (1993, 2 de agosto), “Historia de un triunfador”, [en línea], disponible en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/historia-triunfador/20343-3> , recuperado: 18 de abril de 2013.

### **Cronología del producto audiovisual “Red de Maestros-Calalo” y su impacto en redes sociales**

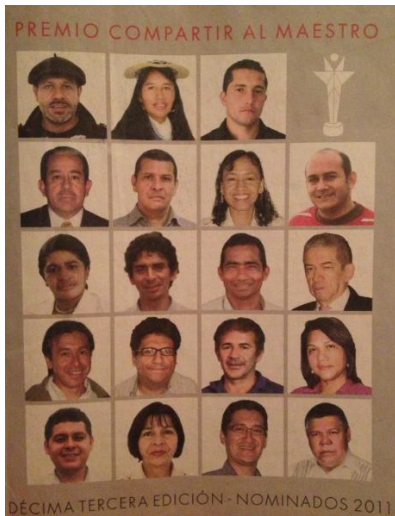
El producto audiovisual “Red de Maestros-Calalo” visibiliza la labor de Carlos Eduardo Prieto (conocido en el mundo pedagógico como “Calalo”), nominado al Premio Compartir 2011. Donde la fundamentación de la Red de Maestros por Colombia es visibilizar las prácticas pedagógicas significativas que se pierden por su incomunicación.

El proceso de selección fue desarrollado con base en la elección de un primer “retrato” (una descripción de las cualidades físicas, morales y pedagógicas del maestro) que cumpliera seis objetivos: que viviera en Bogotá (por su viabilidad y pertinencia en cuanto a este trabajo de grado); que fuera una experiencia pedagógica significativa, con base a la construcción del término desarrollado anteriormente; que cumpliera con la línea dramática con que se quería construir el producto: visibilizando las condiciones sociales, su oficio y su impacto pedagógico en sus alumnos y por último unos comentarios generales sobre su vida pedagógica mediante una entrevista; que trabajara en los étimos del sistema educativo: en estrato 6 de una institución privada y de estrato 1 de una institución oficial; y que finalmente produjese un impacto, en forma de reflexión, en el espectador.

Es así como el primer “retrato” audiovisual de experiencias pedagógicas significativas tuvo como selección a Prieto, (entre 9 nominados en Bogotá en las ediciones 2010, 2011 y 2012 del Premio Compartir al Maestro que visibiliza experiencias pedagógicas significativas) por su importante aporte a los niños de preescolar de menos de cinco años estimulando la creatividad, su capacidad de aprender y conocer el mundo a través del teatro musical y lúdico; y por trabajar con los dos étimos educativos: El Jardín Infantil Balú, de naturaleza privada y campestre en Cajicá y el Hogar San Mauricio en la localidad de Suba, un jardín para niños abandonados, maltratados o vulnerables del Icbf.

Calalo se encuentra en la parte superior izquierda del cuadernillo entregado a los asistentes de la versión 2011 del Premio Compartir al Maestro y expone su experiencia significativa en las siguientes imágenes (Premio Compartir al Maestro, 2011):





La línea dramática quería construirse en cuatro aspectos: visibilizar las condiciones sociales del maestro al retratar dónde vive y cómo vive: su cotidianidad; su oficio en las instituciones educativas en que se desempeñara y su impacto en sus alumnos; y finalmente comentarios, con base a una entrevista, sobre su vida pedagógica.

En primer lugar se puede observar en el “retrato” audiovisual las condiciones en que vive Prieto: una urbanización estrato 3 en la localidad de Suba, su cocina, el baño, el comedor y su diván donde guarda sus instrumentos teatrales y musicales con los que trabaja: su casa en términos generales, que satisface la pregunta ¿cómo vive? (Red de Maestros por Colombia, 2013)







Después se grabó su oficio en dos étimos educativos: el Jardín Infantil Balú, de naturaleza privada y campestre en Cajicá y el Hogar San Mauricio, un jardín para niños vulnerables del Icbf en la localidad de Suba. Donde se muestran las diferentes realidades de los alumnos en Bogotá en su vestimenta y sus facciones; y el impacto positivo de su práctica pedagógica, reflejado en las sonrisas y movimiento de sus alumnos por su tipo de “juego pedagógico”





Finalmente en el “retrato”, se quería mostrar a Prieto, en una entrevista desde diferentes ángulos, opinando sobre su vida, su experiencia pedagógica, sobre las instituciones donde trabaja y sus expectativas y esperanza como transformador social al ser la figura de maestro preescolar.

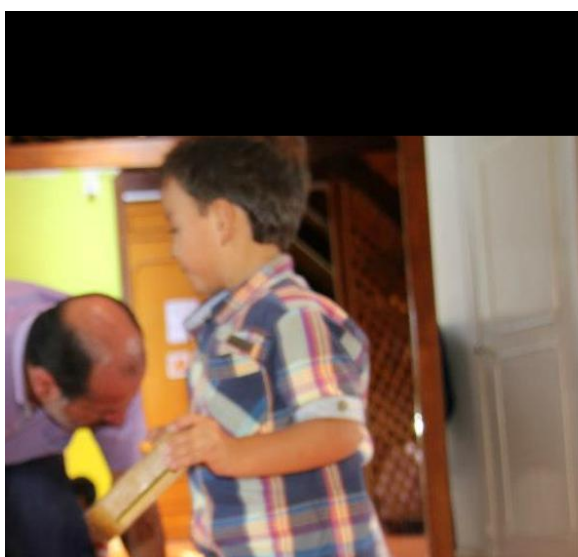




El “retrato” tenía como fin generar un impacto reflexivo en el espectador que lo viese. Para ello se creó un grupo educativo en Facebook con el nombre de Red de Maestros por Colombia, donde se expuso el “retrato”. El 10 de marzo de 2013 se fundó el grupo y el 26 de abril se compartió el enlace de YouTube donde se había colgado el “retrato” audiovisual titulado: “Red de Maestros-Calalo”.



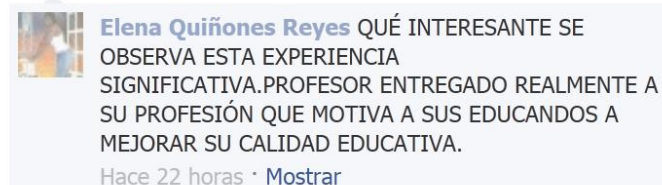
Hasta el 21 de mayo de 2013, 47 personas (en su mayoría maestros escolares) se habían unido al grupo, y compartían contenido con la Red de Maestros por Colombia; donde además del video, se colgaba información pertinente para los maestros en su quehacer diario. En las siguientes imágenes se pueden observar maestros compartiendo y mostrando contenido, de diferentes lugares de Colombia.



Agregar una descripción



Compartir · Editar



facebook Busca personas, lugares y cosas

Red de Maestros Buscar amigos

**Red de maestros por COLOMBIA**

Actualizar información

Registro de actividad

Biografía Información Fotos Amigos 47 Más

Información

Vive en Bogotá

De Bogotá

¿Cuál es tu situación sentimental?

Amigos · 47

Estado Foto Lugar Acontecimiento importante

¿Qué estás pensando?

Carmen Mireya Montes Peñaranda Red de Maestros Ayer

Carmen Mireya Montes Peñaranda Red de Maestros Hace 22 horas

Gracias por aceptar mi solicitud , muy interesantes los artículos publicados los cuales nos permiten estar actualizados en nuestra practica docente

El impacto después de un mes de colgado el video, confirmaba la necesidad por parte de los maestros escolares oficiales y privados de preescolar, básica primaria, media y secundaria, (observado en el cuarto capítulo del presente trabajo de grado) de una red virtual de socialización, que visibilizara experiencias pedagógicas significativas bajo nuevas formas de comunicación como el video (segundo capítulo). Donde no solamente tenían un eco entre los maestros sino también entre la sociedad en general, como lo muestra el siguiente ejemplo de Juan David Aristizábal, un reconocido emprendedor social a nivel mundial. (Comfama y Alcaldía de Medellín, 2013, p.77)



Red de Maestros | Buscar amigos

 **Me gusta**


**Juan David Aristizábal Ospina** compartió un enlace.  
 8 de mayo

Historias de Maestros que inspiran. Educación para cambiar el mundo.



**Red de Maestros - Calalo**  
[www.youtube.com](http://www.youtube.com)  
 Caso del maestro Carlos Eduardo Prieto.

Compartir

 A 19 personas les gusta esto.


**Eliana Marcela Rueda** Excelente video Juan David ! Asi como Calalo en Colombia hay maestros que se entregan con el corazón a sus estudiantes y esto es lo que esta generando el cambio en nuestro país. Anoche precisamente TED presento en PBS varios talks sobre Educación que considero fueron muy inspiradores ! Aca te los dejo. Un abrazo <http://video.pbs.org/video/2365006219>  
 1 · 8 de mayo a la(s) 19:25

La necesidad se cumplía y abordaba un panorama más amplio de necesidades sociales que el esperado en Bogotá para abordar una problemática social educativa a nivel nacional.



## **Análisis pedagógico de la experiencia significativa de Carlos Eduardo Prieto Vera, finalista del Premio Compartir al Maestro 2011**

El siguiente texto fue escrito por Carlos Eduardo Prieto Vera, para la Red de Maestros por Colombia, cuya experiencia fue el primer retrato audiovisual hecho por la Red: producto de este trabajo de grado que se puede observar en YouTube bajo el nombre de “Red de Maestros- Calalo” y que se encuentra en la sinopsis del video. Síntesis de su práctica pedagógica que logró una nominación entre más de 400 maestros para el Premio Compartir versión 2011, que tiene la palabra juego como filosofía de enseñanza hacia los alumnos de preescolar del Jardín Infantil Balú y el Hogar San Mauricio del Icbf:

### **“El juego teatral y el juego musical como instrumentos para conocer el mundo y hacer a los niños y niñas más felices: un espacio lúdico para crecer**

Los últimos años de trabajo continuo como pedagogo y artista con la niñez, me han llevado a concretar mis interrogantes cotidianos como maestro en dos preguntas: ¿son el teatro y la música instrumentos integradores y pedagógicos? y ¿pueden ser el juego teatral, musical y narrativo medios para lograr conocer el mundo, las relaciones de los seres humanos, la naturaleza y la fantasía?

Esta propuesta desarrolla espacios creativos de juego musical y teatral, que nos llevan al conocimiento del mundo, la naturaleza y las relaciones cotidianas, plasmados en historias y temas creados en clase. Desarrollo el juego como medio de comunicación, convirtiéndose en un instrumento de conocimiento y aprendizaje. Desde tiempos remotos, la narración de historias acompañada de música, ha servido para comunicar, expresar y jugar. Los antiguos primitivos y aún las comunidades de indígenas existentes, se han reunido alrededor del fuego con un contador de historias que en medio de fantasías y realidades cosmogónicas, transporta a sus semejantes a mundos donde la música, el baile y la expresión, aportan conocimiento sobre la historia de sus pueblos, permitiendo a la infancia y a su gente, desarrollar su imaginación y jugar con ella. El juego corporal no solo desarrolla músculos o destrezas sino que también nos relaciona con el espacio; con los otros cuerpos y por tanto con sus partes, sus formas de desplazarse, sus imágenes, y significados. El juego teatral crea personajes y situaciones que descubren las relaciones de nuestra sociedad y permiten reconocer, a partir de historias fantásticas y fábulas, la realidad de nuestra condición humana, de la naturaleza y del mundo. La música y las canciones nos enseñan sobre lugares, animales, frutas, plantas o personajes reales o fantásticos.

Este método busca integrar estos aspectos en historias y obras de teatro musical. Sus temas son el respeto al medio ambiente, a nuestros semejantes y al desarrollo de una cultura de paz y convivencia. Está diseñada para niños y niñas de primera infancia, permaneciendo siempre el juego como instrumento principal. Se ha desarrollado a través de los grupos de Teatro del Icef Colsubsidio (2006-2010) y del proyecto pedagógico anual en el jardín Infantil Párvulos (2010-2011), donde se fusionan con este taller integral, los talleres de Música, teatro, circo, danza y títeres. Tiene en la actualidad un cubrimiento aproximado de 90 niñas y niños. Cumple cuatro etapas:

1. *Taller lúdico de conocimiento de grupos:* Aquí jugamos con el cuerpo, la canción, los elementos del teatro, la palabra y los instrumentos musicales acercándonos a los temas propuestos por los estudiantes. Descubrimos sus gustos, afinidades, capacidades y aptitudes hacia las áreas que enmarca el proyecto y nos encaminamos a consolidar una historia motivada por ellos.

2. *Búsqueda de la unidad temática:* Escogemos algunos de los juegos para desarrollarlos y unirlos en una historia que enlaza todos los talleres del proyecto general, con los personajes creados y las canciones montadas. Se consolida el tema principal y se inicia el desarrollo de los elementos escénicos que acompañan dicha historia.

3. *Integración musical y teatral:* Aquí integramos los elementos del teatro y la música. Manejamos diferentes técnicas. Se hace un borrador de las escenas y se consolida la historia, de acuerdo al tema general del PEI de Párvulos.

4. *Montaje:* Se reafirman la música y el teatro como ejes del trabajo final. Se incluyen todos los elementos plásticos desarrollados para escenografía, utilería y vestuario, estando listos para mostrar nuestros resultados, unidos y fusionados con los demás talleres del proyecto.

Concluyo que el teatro y la música pueden ser instrumentos para crear una cultura de paz y formación de comunidad, donde podremos actuar y cantar para defender el medio ambiente y los valores que nos hacen más y mejores seres humanos. Si jugamos con nuestros alumnos y con nuestros hijos, haremos de ellos mejores adultos, mejores profesionales y en general mejores personas. No es solo para el momento que se disfruta en el colegio. Es para toda la vida.”

Prieto encuentra en el teatro, la música y la danza una herramienta fundamental para comunicar a los niños todo un abanico de comportamientos, sintetizándolo en la mejor forma de comprender a la

niñez preescolar: el juego. Es importante recalcar que actualmente el teatro tiene un lugar fijo en el programa escolar de primaria en el mundo: Gran Bretaña, Estados Unidos o Australia e Alemania. (DW, 2013)

“Precisamente muchas de las dificultades escolares provienen de la incapacidad para reconocer la especificidad de un juego y de la consecuente propensión a aplicar las reglas aprendidas en otro. Wittgenstein no se mofa con la razón de la actitud del adulto que presupone que el niño debe interpretarlo como el interpretaría al niño.” (Mockus, Hernández, Granés, Charum y Castro, 2001, p.46) Son los “juegos del lenguaje”, retratados por Wittgenstein, el fundamento concreto del proceder pedagógico de Prieto; al comprender la estructura lingüística donde se inserta la comprensión del niño para explotarla en pro de enseñar. Tal como él lo afirma, y como lo menciona en el documental hecho por la Red de Maestros por Colombia que retrata su cotidianidad pedagógica:

“Es un bálsamo reencontrar el juego para algunos de estos niños que han sido obligados a ser adultos y jóvenes antes de tiempo. Encontrar que hay adultos como yo que se bajan, entre comillas obviamente, pues yo diría todo lo contrario que suben al nivel de los chicos...Hablo de bajar en la cuestión de la edad pero para mí es ascender siempre; cuando uno está trabajando como niño uno asciende en la forma de asumir el mundo y cuando uno lo hace ellos dicen: ¡hay adultos que se parecen a mí y en los cuales puedo yo confiar!” (2013)

Prieto no solamente entra en los “juegos del lenguaje” de Wittgenstein, para mimetizarse con los niños sino que toca la última transformación del hombre en *Así hablo Zaratustra* de Nietzsche, la conversión del hombre a niño: la consolidación del superhombre.