

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

rce@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

Pérez Mesa, María Rocío; Fonseca Amaya, Guillermo

Acerca del saber pedagógico: una aproximación desde el pensamiento de Eloísa Vasco Montoya

Revista Colombiana de Educación, núm. 61, julio-diciembre, 2011, pp. 221-251

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635254014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Acerca del saber pedagógico: una aproximación desde el pensamiento de Eloísa Vasco Montoya

//An Approach from Pedagogical

Knowledge by Eloisa Vasco Montoya

//Sobre o saber pedagógico: uma análise a partir do pensamento de Eloísa Vasco Montoya

María Rocío Pérez Mesa*
Guillermo Fonseca Amaya**

Recibido: 11/09/2011
Evaluado: 2/08/2011
Arbitrado: 20/09/2011

*

Profesora Planta Departamento de Biología. Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Énfasis Educación en Ciencias. Magister en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Educación Ambiental. Universidad El Bosque. mperez@pedagogica.edu.co, mrociop@gmail.com

**

Profesor de planta. Proyecto Curricular Licenciatura en Biología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Énfasis Educación en ciencias. guifon20@yahoo.com gfonseca@udistrital.edu.co

Resumen

El propósito del presente artículo es destacar el pensamiento de Eloísa Vasco Montoya como una de las intelectuales del país y de América Latina, quien a lo largo de su vida aportó en la configuración de un nuevo maestro, desde su reconocimiento como productor de saber pedagógico, categoría que es vigente en el debate contemporáneo respecto a la pedagogía y la formación de profesores. El trabajo que se pone en consideración asimismo es una construcción colectiva a través de fuentes primarias, el cual recoge tres voces: la de la autora, la de los maestros y la de sus propios textos, configurando una mirada temporal de la historia educativa del país. El texto se construye desde la tesis, que acerca del saber pedagógico, son los propios maestros quienes pueden hablar de él, escribir y comunicar; por ello el documento es el producto de entrevistas realizadas a Eloísa Vasco Montoya, al grupo de maestros de Ubaté y a la actual rectora del Colegio Cafam, Libia Esperanza Abril, con quienes Eloísa compartió, aportó y seguramente aprendió. Estas entrevistas se cruzan con los textos producidos por Eloísa Vasco Montoya que comunican su perspectiva en relación con la escuela, el maestro, la investigación pedagógica y el aula. Finalmente, el texto recorre tres apartados: el primero, una mirada contextual del pensamiento de Eloísa Vasco Montoya; el segundo, acerca del saber pedagógico; y por último, las relaciones entre el saber pedagógico y el maestro investigador.

Palabras Clave

Eloísa Vasco Montoya, saber pedagógico, maestro investigador, productor.

Abstract

This paper deals to acknowledge Eloisa Vasco Montoya as one of the lead thinkers of the country and Latin America, who contributed to perception of a new teacher from his/her acknowledgment as pedagogical knowledge maker, a well-known category in contemporary debates regarding pedagogy and teachers training. This article also considers a primary-source collective production showing three voices: the author, the teachers and her own texts, by a temporal view of the educational history of our country. This thesis says that teacher is able to talk, write and socialize the pedagogical knowledge. Also this document is a result of interviews with Eloisa Vasco Montoya, a group of teachers from Ubaté and the current Director of Cafam School, Libia Esperanza Abril, people who worked and shared with Eloisa, and she certainly learned from them. These interviews match with texts made by Eloisa Vasco Montoya by showing her perspective regarding the school, the teacher, the pedagogical research and the classroom. Finally, it has three parts: the first one, is a contextual thought view by Eloisa Vasco Montoya; the second is about the pedagogical knowledge; and the last one shows relationships between pedagogical knowledge and the researcher-teacher.

Keywords

Eloisa Vasco Montoya, pedagogical knowledge, researcher-teacher, maker.

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo destacar Eloisa Vasco Montoya como uma das maiores pensadoras do país e da América Latina, ela que ao longo da vida construiu a percepção de um novo professor, formado a partir do seu próprio reconhecimento e um construtor do conhecimento pedagógico. Esta categoria está presente no debate contemporâneo conhecido da pedagogia e da formação de professores. Esse artigo é ele mesmo uma construção coletiva pela coleta de fontes primárias onde se identificam três vozes: A da autora, a dos professores, e de seus próprios textos, configurando uma análise temporal da construção da educação no nosso país. O texto se constrói a partir da tese de que os professores são capazes de falar, escrever, socializar o conhecimento pedagógico. É um documento fruto de entrevistas com Eloisa Vasco Montoya, com professores de Ubaté e com a atual diretora do Colégio Cafam, Libia Esperanza Abril, pessoas com quem Eloisa trabalhou, compartilhou, e de quem certamente aprendeu. As entrevistas articulam-se com os textos de Eloisa Vasco Montoya, mostrando sua perspectiva sobre a escola, o professor, a pesquisa pedagógica e a sala de aula. Por fim, o texto apresenta três partes; a primeira, uma visão contextual do pensamento de Eloisa Vasco Montoya; a segunda, sobre o conhecimento pedagógico; enquanto a terceira mostra a relação entre o conhecimento pedagógico e o professor-pesquisador.

Palavras chave

Eloisa Vasco Montoya, conhecimento pedagógico, professor-pesquisador, realizador.

Estemos convencidos de que un maestro solamente puede señalar ese camino, y de que habrá cumplido su más alta labor cuando el discípulo siga adelante solo y el maestro se encuentre de regreso hacia el silencio.
Eloísa Vasco M. (2000).

Introducción

La pedagoga Eloísa Vasco Montoya es una de las intelectuales colombianas más destacadas del país y de América Latina, quien a lo largo de su vida aportó en la configuración de un nuevo maestro, desde su reconocimiento como productor de saber pedagógico, categoría que es vigente en el debate contemporáneo respecto a la pedagogía y la formación de profesores.

En este artículo se presentan, en primer lugar, aspectos biográficos, algunos textos de su obra escrita y en segunda instancia la construcción de su modelo de pensamiento acerca del saber pedagógico; para ello, el trabajo que se pone en consideración es una construcción colectiva a través de fuentes primarias, el cual recoge tres voces: la de la autora, la de los maestros y la de sus propios textos, configurando una mirada temporal de la historia educativa del país. El texto se construye desde la tesis, que acerca del saber pedagógico, son los propios maestros quienes pueden hablar de él, escribir y comunicar; por ello,

el documento es el producto de entrevistas realizadas a Eloísa Vasco Montoya¹, al grupo de maestros de Ubaté², y a la actual rectora del Colegio Cafam, Libia Esperanza Abril³, con quienes Eloísa compartió, aportó y seguramente aprendió. Estas entrevistas se cruzan con los textos producidos por Eloísa Vasco Montoya, que comunican su perspectiva en relación con la escuela, el maestro, la investigación pedagógica y el aula.

El texto recorre cuatro apartados: el primero, un acercamiento a aspectos biográficos; el segundo, una mirada contextual del pensamiento de Eloísa Vasco Montoya; el tercero, acerca del saber pedagógico; y por último, las relaciones entre el saber pedagógico y el maestro investigador, aspectos que aportan en el debate contemporáneo respecto a la pedagogía y a la formación de profesores.

- 1 El texto quiere reconocer la conceptualización que acerca del saber pedagógico ha configurado Eloísa Vasco, educadora de trayectoria, nacida en Bogotá, Licenciada en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá; posee el grado de Bachelor of Arts (B. A.) con énfasis en Ciencia Política del Marymount College, Magister (M. A.) en Ciencia Política de St. John's University, y Ph.D. en Educación de la Universidad de Nova, Fort Lauderdale, Florida, EE. UU, en convenio con el Cinde. Se desempeñó como profesora en el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. Ex decana de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana de Bogotá.
- 2 El Grupo de Ubaté se constituyó desde 1978 y se mantuvo activo hasta 1987. Este grupo aportó al Movimiento Pedagógico desarrollado en el país hacia los años 80.
- 3 Rectora actual del Colegio Cafam.

Aspectos Biográficos

Durante toda su vida, la profesora Eloísa Vasco Montoya (1937-2011) estuvo vinculada con la academia, participando en procesos de formación en los diversos niveles de la educación formal en el país, al igual que en cargos de dirección académica. Por otra parte, la particular sensibilidad personal y social que caracterizó a la profesora Eloísa se deriva muy probablemente del contacto que tuvo durante los años 70, al inicio de su trabajo en Colombia, con campesinos en Angelópolis, Antioquia, y en Tópaga, Boyacá, y posteriormente con diversos grupos de maestros en todo el país.

En Eloísa Vasco se destacan la profundidad de su discurso desde los marcos teóricos contruidos a lo largo de su trayectoria de formación e investigación y la sencillez con la que comunicó su saber a quienes la rodeaban. Eligió siempre la palabra justa para lograr en el otro la comprensión. No fueron, pues, las grandes elucubraciones formuladas en discursos abstractos las que nos harán recordar su participación en el mundo académico; fue más bien el tono siempre sobrio y reflexivo con el que enunció sus sencillas y certeras propuestas sobre el papel del maestro y la escuela en la sociedad; en fin, sobre cada actor de la educación en relación con la vida misma, que para ella no era «después de la escuela», sino que –para estudiantes y docentes– consideró siempre circulante dentro y fuera de la escuela.

Nació en una familia antioqueña radicada en Bogotá, conformada por Ernesto Vasco Gutiérrez, abogado, y María Lucila Montoya. Quedó huérfana muy tempranamente y fue educada por la nueva esposa de su padre, Susana Peña Salazar, y por una institutriz doméstica, Elisa Urruchurtu, quien la guió en las asignaturas de la educación primaria. Fue una niña retraída, lectora voraz y autora de poesía tras poesía –que solo mostraba a su padre– y luego de novela tras novela, que circulaba en cuadernos escolares entre sus amigas del Gimnasio Femenino y luego del recién fundado Colegio Marymount, el primer colegio femenino bilingüe español-inglés en Bogotá.

Después de terminar su bachillerato en el Colegio Marymount, Eloísa Vasco cursó primer año de derecho en la Universidad Javeriana de Bogotá y se sintió atraída por la vocación religiosa. Viajó a Nueva York para ingresar a la congregación de las Religiosas del Sagrado Corazón de María y hacer su noviciado.

Terminó su pregrado en los Estados Unidos en el Marymount College, en Tarrytown, New York, en donde enseñó dos años y luego estuvo otros dos en la Casa General de su congregación en Roma. De allí regresó a Colombia en 1969, en donde fue Rectora del Colegio Marymount de Medellín.

Inspirada por los nuevos aires que circularon en la Iglesia Católica después del Concilio Vaticano II, comenzó un trabajo pastoral y social con las comunidades de base de la población de Angelópolis, en donde dirigió el Hogar Juvenil Campesino y acompañó a los equipos de pastoral de la parroquia en las expediciones a las veredas más apartadas. Empezó a experimentar serias dificultades de salud, y por la incomprensión de las superiores y compañeras de su congregación religiosa, se retiró de ella y regresó a Bogotá. Allí, su primer trabajo académico fue el de investigadora en el Centro de Investigación y Educación Popular, Cinep. Dada su experiencia previa en el trabajo con campesinos y su formación como politóloga, colaboró con el equipo de acompañamiento a comunidades de base coordinado por Luis Carlos Bernal Restrepo y con el programa de investigación sobre clientelismo y economía en Colombia, dirigido por Néstor Miranda Ontaneda. Dentro de ese programa hizo un largo trabajo de campo en la población de Tópaga, Boyacá, y publicó los resultados de su investigación en el libro *Clientelismo y*

minifundio: bases socio-económicas del poder político en un municipio minifundista (Cinep, 1978).

Se formó también como filósofa en la Universidad Javeriana de Bogotá, aunque ya tenía una Maestría en Ciencia Política en Saint John's University, en Nueva York. Se doctoró en un programa conjunto de Nova University en Fort Lauderdale, Florida, y la Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano Cinde, en Medellín y Bogotá (1977-1981), en el que obtuvo el título de Doctora en Educación (Ed.D.) con énfasis en Ciencias del Comportamiento. Aportó a la comunidad académica la tesis doctoral titulada *El desarrollo del pensamiento abstracto en una población de estudiantes de secundaria en Bogotá*, a la que siguieron otras investigaciones sobre ese tema.

La profesora Eloísa Vasco Montoya aportó su experiencia en diversas instituciones, entre las que se destacan algunas ya mencionadas como el Colegio Marymount de Medellín, en donde fue Rectora; el Centro de Investigación y Educación Popular, Cinep, en donde fue investigadora, y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde, en donde trabajó en las maestrías en Bogotá, Medellín, y Manizales. Además, debemos recordar otras instituciones como la Universidad Javeriana de Bogotá, en donde colaboró con la maestría en Ciencia Política; el Colegio Cafam, en donde dirigió un programa inter-

no de maestría para los profesores, y organizó con el Dr. Nepo Torres Manrique y algunos profesores de su Colegio una larga serie de cursos de formación continuada para docentes oficiales y privados; la Corporación Universitaria Iberoamericana, en donde fue profesora y Decana de Educación, y el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, en donde durante diez años fue profesora del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. En ese doctorado dirigió la línea de ética, moral y ciudadanía; fue líder de un grupo de investigación altamente productivo en esos temas, como puede verse en la lista de publicaciones que sigue a continuación, y orientó tres tesis doctorales a Carlos Valerio Echavarría, Marieta Quintero y Aleida Fernández. La historia del grupo de investigación se resumió en un artículo de 2006 publicado en la Argentina, *Ética, moral y ciudadanía: una trayectoria grupal por las teorías, las controversias y las perspectivas de investigación*.

Su producción académica escrita, investigativa y docente es muy amplia, aportando en la consolidación de comunidades académicas en temas como la formación de docentes y la formación en valores, ética, moral y ciudadanía. Su libro más valioso sobre pedagogía es *Maestros, alumnos y saberes: investigación y docencia en el aula* (publicado sin fecha hacia 1994). En su labor de formación de docentes en Cafam y en la Corporación Universitaria Iberoamericana, tal como se condensa en este libro, fue pionera en Latinoamérica en la promoción de programas de investigación en el aula, inspirados en la investigación-acción educativa de Kurt Lewin (*Action Research in Education*) en los Estados Unidos y en el lema del «maestro investigador» de Lawrence Stenhouse (*Teacher as Researcher*) en Inglaterra.

Desde el punto de vista histórico, resalta su libro *La enseñanza en el pensamiento de Vives y Comenius: a propósito de la formación de maestros*, publicado en 1997 por la Cooperativa Editorial Magisterio.

Durante la década de los 90 fue editora de la revista *Enfoques Pedagógicos* de Cafam, en donde contribuyó con varios artículos propios; luego fundó la revista *Horizontes Pedagógicos* de la Corporación Universitaria Iberoamericana, y dirigió los dos primeros números de dicha revista, la cual llegó recientemente a su número 11.

Sus tres últimas publicaciones fueron un capítulo sobre educación, pedagogía y didáctica en el volumen 29 de la Enciclo-

pedia Iberoamericana de Filosofía, Eiaf, en 2008 (con Carlos Eduardo Vasco y Alberto Martínez Boom) y, en 2009, la edición de dos libros en los que contribuyó también con algunos capítulos en coautoría con sus estudiantes y colegas: el primer volumen de la Serie de Niñez y Juventud de la editorial Siglo del Hombre con la Universidad de Manizales y el Cinde: *Ética, Política y Ciudadanía* (con Carlos Eduardo Vasco y Héctor Fabio Ospina), y el libro *Las voces de niños y niñas sobre la moral* en la Universidad de La Salle de Bogotá (con Carlos Valerio Echavarría).

Durante las últimas etapas de su vida recibió importantes homenajes como Gran Maestra por parte de prestigiosas universidades de Colombia que participan en procesos de formación de profesores, de profesionales y ciudadanos que aportan a la reflexión en torno a los retos de la educación de cara al siglo XXI, como son la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Manizales, la Universidad Católica de Colombia, el Cinde y la Universidad Sur Colombiana; instituciones que reconocieron en su obra la profundidad de sus aportes para la educación y la investigación, además de dejar huella desde su pensamiento a todos los que compartieron, debatieron e incorporaron sus enseñanzas al señalar otros caminos para hacer pedagogía y legitimar al maestro como intelectual.

Obra escrita: libros y artículos

De acuerdo con la revisión realizada de su obra, hemos podido vislumbrar que su línea de pensamiento se encuentra consignada en libros, capítulos de libros y artículos. Estos textos han sido publicados desde la década de los 80 hasta el 2009. Para efectos del presente apartado reseñamos algunos de los textos que muestran los momentos de reflexión de la profesora Eloísa, influenciados por su formación filosófica y política, y a su vez como pedagoga.

Dentro de la producción relacionada con reflexiones desde su formación filosófica y política encontramos: *Orientaciones diferenciales en el criterio moral de hombres y mujeres adolescentes de algunos colegios de Bogotá* (1995); *Ética, moral y ciudadanía: una trayectoria grupal por las teorías, las controversias y las perspectivas de investigación*, (2007); *Justificaciones y sentimientos morales de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de las acciones justas e injustas* (2006); *Justificaciones morales de lo bueno y lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la Zona Andina de Colombia* (2006); *Algunas concepciones de justicia de un grupo de estudiantes universitarios de dos ciudades del país* (2005); *Temas y situaciones de conflicto moral desde el punto de vista de un grupo de jóvenes colombianos*

(2004), y en sus libros encontramos pensamientos compartidos con otros autores, en los que propone seguir profundizando en el tema de la moral, la formación ciudadana ética y política. Dentro de los títulos se cuentan: *Las voces de niños y niñas sobre la moral: desafíos para la formación ciudadana, ética y política* (2009); *Ética, política y ciudadanía* (2009); y *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes* (2007).

Su pensamiento como pedagoga lo expresa a través de fecundas reflexiones acerca del papel del maestro y la investigación, cuya concreción se establece en el artículo *La investigación en el aula: una alternativa* (1988); asimismo, adelanta otros trabajos que vinculan la educación y al maestro como formador de valores: *La formación de valores en la educación* (1989); *El difícil arte de la ternura: un reto para la pedagogía* (1997); *El maestro como formador en valores* (1996); *Interrogantes en torno a la relación educación-democracia* (con Martínez, A. y Vasco, E., 1996); *Una comparación entre los resultados de la evaluación por medio de pruebas objetivas y del criterio del profesor* (1992).

En esta misma época publica sus dos libros más influyentes en pedagogía: *La enseñanza en el pensamiento de Vives y Comenius: a propósito de la formación de maestros* (1997) y *Maestros, alumnos y saberes: investigación y docencia en el aula* (1994), obras en las que consolida sus experiencias y reflexiones acerca del maestro y el saber pedagógico. Asimismo, publica junto con otros pedagogos el libro *Investigación acción y educación en contextos de pobreza. Un homenaje a la vida y obra del maestro Orlando Fals Borda* (2007). De otra parte, publica capítulos en diversos libros, titulados: *Propuesta para la definición de políticas del Programa de Educación*, en el libro *Ciencia para el despliegue de la creatividad* (1993) y posteriormente su obra puntualizará en uno de los temas centrales de su pensamiento, como es *El saber pedagógico, razón de ser de la pedagogía*, en *Pedagogía, discurso y poder* (1997); *El enseñar y la enseñanza* (1997); *El maestro, ¿investigador?* (s. f.). Para inicios del presente siglo su trabajo abordará la reflexión del maestro como investigador desde una perspectiva crítica matizada por las reconfiguraciones desde su experiencia acerca del saber pedagógico, llevando por título *La investigación en el aula o el maestro investigador*, en *Navegaciones. El magisterio y la investigación* (2005).

En su extensa obra, se aprecia la sensibilidad que caracterizó a la profesora Eloísa, derivada, por una parte, de su formación

filosófica, política y pedagógica, y por otra, del contacto al inicio de su trabajo con asociaciones de campesinos y posteriormente con diversos grupos de maestros, que permitieron enriquecer sus aportes a la pedagogía y la educación en Colombia. Para efectos del presente artículo destacaremos el pensamiento de la pedagoga, al señalar la profundidad de su discurso desde los marcos teóricos contruidos a lo largo de su trayectoria de formación e investigación, y la sencillez con la que comunicó su saber a quienes la rodeaban, es la palabra justa para lograr en el otro la comprensión; no son las grandes elucubraciones lo que destacan la participación de Eloísa en el mundo académico, es el tono siempre reflexivo con el que asumía el papel del maestro, la escuela, la sociedad y al sujeto en relación con la vida misma.

Una mirada contextual del pensamiento de Eloísa Vasco Montoya

Los planteamientos de Eloísa Vasco Montoya se pueden ubicar en sus inicios hacia la década de los 70, período en el cual el país realizaba esfuerzos desde la institucionalidad por construir una propuesta educativa nacional, que se caracterizaba por unificar una manera de hacer escuela a través de la planificación y homogenización de la enseñanza mediante la aplicación de guías provistas desde la externalidad (Tercera

Misión Alemana); así, la enseñanza se constituye en sinónimo de instrucción, para lo cual el maestro se asume como un reproductor de saber, en donde su intervención se hace en una vía, la de dar cuenta de un saber externo a él, es decir, el maestro es un ejecutor de políticas, pero no interviene en su formulación; en este sentido la enseñanza se asume desde una perspectiva reducida:

La enseñanza pasó a conceptualizarse y a proponerse como instrucción, con un sentido claramente diferente al que la instrucción tenía antes de este siglo. Se identifica un momento en el cual la instrucción (enseñanza) dejó de concebirse como formación y pasó a pensarse preferencialmente como entrenamiento. De esta forma, la enseñanza propuesta por fuera de la escuela, llegó a instalarse en ella y a afectar, no solamente el quehacer del maestro, sino también la manera como él se percibía a sí mismo y su identidad (Vasco, E., 1994; citada en Martínez, Castro y Noguera, 2003, p.15).

La idea de la enseñanza como instrucción obedece a un planteamiento que se venía configurando desde instancias internacionales como la OEA y la Unesco, organis-

mos que orientaron las políticas educativas de los países, además de proveer el sustrato para hacer de la tecnología educativa, el eje articulador entre la educación y el desarrollo; mecanismo con el cual se esperaba superar la llamada crisis mundial de la educación, enunciada por Coombs (1978; citado en Martínez *et al.*, 2003, p. 24). Estos elementos se constituyen en la antesala para que, de acuerdo con Martínez *et al.* (2003), la educación pase de ser un problema de orden nacional a un asunto de orden internacional.

En este sentido, un primer paso sería la incorporación de los principios y métodos de la planificación económica para ser aplicados en la educación apropiando una serie de principios teóricos, procedimientos metodológicos y herramientas técnicas que en su conjunto se conocerían como «el planeamiento integral de la educación, y que posteriormente hacia los años 70 fue reemplazado por una perspectiva teórica y técnica más globalizante, la llamada tecnología educativa, en cuya base se encontraba la teoría general de sistemas» (Martínez *et al.*, 2003, p. 25).

Sin embargo, paralelamente en el país se gestan alternativas a la institucionalidad, en donde grupos de maestros piensan en procesos educativos y pedagógicos de orden contextual, es decir, el propio contexto provee unas maneras particulares de hacer escuela; es desde esta perspectiva en donde Eloísa Vasco Montoya ubica sus planteamientos, en una dirección opuesta a la enseñanza como instrucción, para considerarla como eje articulador y sobre la cual se puede construir el saber pedagógico como saber propio del maestro, saber que surge de la reflexión sobre su propia práctica. Desde su experiencia con los maestros y campesinos, de los intercambios y el diálogo fecundo con los intelectuales del país, provee un elemento central al debate contemporáneo de la pedagogía, al proponer *la enseñanza* como el objeto articulador de la pedagogía, lo que deriva en una reflexión profunda y compartida acerca de recuperar la centralidad de la pedagogía entre las demás ciencias de la educación (Vasco, C., Martínez, A., Vasco, E., 2008, p. 123).

Para esta época, es importante reconocer la difereciación entre la educación rural y urbana. En la primera, se configuran propuestas de maestros que asumen de manera crítica los planteamientos institucionales, para construir propuestas endógenas que respondan a sus propias necesidades. Es en este marco de la no formalidad en donde Eloísa logra entretejer las realidades

de los maestros, de los campesinos, para reconocer el saber que circula en estas comunidades, y desde allí configurar otras maneras de pensar la escuela y la propia pedagogía, en correspondencia con aspectos políticos e ideológicos que empezaban a circular en latinoamérica y proporcionaban diferentes capas a la discusión sobre la educación.

Algunos grupos cristianos colombianos inspirados por la naciente Teología de la Liberación, que se originó en el Brasil por pastores evangélicos y se extendió rápidamente a sacerdotes católicos de barrios y parroquias rurales en el Perú, Centroamérica y México, adoptaron las ideas de Freire al trabajo educativo, no solo en el cambio del discurso, sino en los efectos organizativos y movilizadores de los obreros, de los maestros, los campesinos y los pobladores de los barrios marginados de las ciudades (Vasco, C., 2007, p. 66).

El pensamiento de Eloísa desde su formación política, filosófica y educativa se encuentra estrechamente articulado con el acontecer histórico, político, social y educativo de esta época en la que subyacen múltiples tensiones entre las políticas de orden internacional frente

a la educación, las resistencias y confrontaciones a los modelos de la *Alianza para el progreso*, y propuestas posteriores como la *tecnología educativa*, que motivaron toda suerte de reacciones en los diferentes sectores sociales y particularmente en la educación.

Así, se configuran nuevas lógicas de construcción del saber, ya no desde el «experto» hacia los maestros, sino desde un diálogo fecundo entre las maestras y maestros, y los «intelectuales», quienes como Eloísa, visibilizan al otro y lo reconocen legítimo. Por tal razón, no son las normas prescriptivas el horizonte de sentido para construir el saber, sino la posibilidad de escuchar, de emocionar, de la voluntad y del deseo, las categorías que no estaban en los libros, sino en la experiencia vivida por cada uno de los maestros con quienes desarrollaba sus trabajos. En este sentido, la pedagogía desde Eloísa se configura en la práctica misma como una oportunidad crítica de reflexionar acerca de la enseñanza que, de manera implícita, agencia una idea de hombre y de sociedad, praxis que deviene en la constitución del saber pedagógico, lugar visible de la pedagogía.

Acerca del saber pedagógico en el pensamiento de Eloísa Vasco

En la cotidianidad, en las escuelas, en las facultades de educación, cen-

tros de investigación, de publicaciones, se menciona el saber pedagógico; sin embargo se presenta como algo dado, sobre el cual pareciera que todos los que nos referimos a él, habláramos de lo mismo, y puede que sí, o tal vez el asunto merece una particular atención. En este marco, Eloísa Vasco Montoya logra tematizar este saber desde un lugar interesante: el lugar de los maestros, de sus prácticas, de sus experiencias, y sobre todo, de lo que acontece en la escuela. Entonces, a través del diálogo con Eloísa, con los maestros del grupo de Ubaté, el ex rector del Colegio Cafam y la rectora actual, ya sea desde lo oral o desde lo escrito, se reflexionará acerca del saber pedagógico como un saber propio del maestro.

El grupo de maestros de Ubaté relata su relación con Eloísa Vasco:

Y nosotros ya habíamos hecho un taller con Eloísa sobre la producción del maestro, sobre investigación en el aula, porque ella siempre estuvo muy “encarretada” con el espacio del aula, para Eloísa, clave era el aula, la escuela y el maestro, o sea, eran las tres categorías que ella manejaba, pero particularmente el aula y el maestro (comunicación personal, abril 20 de 2010⁴).

Eloísa Vasco plantea que el maestro es quien produce el saber pedagógico.

Entonces empezamos ese trabajo con los profesores del colegio, con muchos que no habían hecho la maestría, con algunos que sí, y eso nos permitió ver que cuando un profesor de un colegio realmente asume el mensaje de que su labor de enseñanza y de formación de sus alumnos no es repetir lo que llamamos los profesores, la materia o los contenidos, sino que esa enseñanza abordada con una mirada, digamos, más abierta, con la idea de que cada vez que desarrollo un curso hay algo nuevo ahí, importante para mis alumnos, permite la construcción de un saber que es propio del maestro, y es él mismo quien tiene que ir construyendo ese saber, que tiene que ver con su tarea de enseñar y de formar a sus alumnos (entrevista⁵ a Eloísa Vasco Montoya, 6 de abril de 2010).

4 La comunicación personal hace alusión al trabajo que desarrolló Eloísa Vasco con el grupo de Maestros de Ubaté a finales de los años 70 e inicios de los 80.

5 El artículo recoge algunos apartados a través de una entrevista realizada a Eloísa Vasco por los autores del presente texto en el año 2010, quien muy amablemente compartió sus reflexiones acerca del Saber Pedagógico.

Así, la autora señala que su construcción acerca del saber pedagógico es una elaboración a propósito de la capacidad de escuchar a los maestros.

Entonces, creo que es muy importante, como yo había aprendido con los campesinos a escuchar, entonces seguí escuchando a los maestros, y ahí fue que entendí sobre el saber pedagógico del maestro; eso no me lo imaginé ni lo leí, eso me lo enseñaron los maestros. Por eso es que en *Maestros, alumnos y saberes* hago un análisis de cuáles son las temáticas y las perspectivas de esto que llamamos investigación en el aula, que surgen más frecuentemente en los grupos de maestros, porque nacen de ese saber pedagógico, de ese saber que el maestro pone en práctica cuando enseña; y es que no todo el mundo puede enseñar, ni sabe enseñar. Ahora, uno puede aprender a enseñar; es un aprendizaje duro, pero ese saber en el hacer de la enseñanza, lo que es propiamente patrimonio de los maestros y es la puerta que ellos tienen para poder retomar su

espacio como intelectuales de la pedagogía, pero que ese espacio se ilumina leyendo teoría pedagógica, eso es verdad y es importante, sin embargo para el maestro de aula el núcleo, el origen, la posibilidad de una construcción pedagógica de tipo intelectual, tiene que surgir de una reflexión sobre ese saber pedagógico que él pone en acción todos los días (entrevista a Eloísa Vasco Montoya, 6 de abril de 2010).

Para Eloísa la enseñanza se constituye en el concepto articulador, sin embargo en la entrevista establece la diferenciación y relación entre el enseñar y la enseñanza.

Por eso es que yo le doy tanta importancia a la enseñanza como un concepto articulador dentro de lo que podríamos llamar *la pedagogía y la pedagogía ya*, no como saber pedagógico en la práctica de la enseñanza, sino la pedagogía como campo de reflexión sobre todo lo que tiene que ver con esa enseñanza, porque hasta donde trabajé ese campo, el grupo de historia de las prácticas consideraba la enseñanza como el concepto

central de la pedagogía; yo lo veo como algo muy importante, pero articulador, porque alrededor de la enseñanza se articulan muchas cosas, muchos conocimientos y saberes. Por eso en alguna parte tuve la intuición y escribí que ese saber pedagógico es un saber abierto a muy distintas perspectivas y saberes, porque uno tiene que –como maestro– tener una idea de sus alumnos, quiénes son, y entonces mínimo tiene que saber algo sobre el desarrollo de esos niños, lo que les interesa, saber algo de su contexto cultural, porque es que si no, no les puedo enseñar, pierdo el tiempo. Y así, muchas cosas; uno se propone ciertos fines más allá de la materia, uno como maestro siempre tiene su agenda oculta.

Entonces para uno poder enseñar a los alumnos concretos, en el sitio concreto, de la manera en que puede hacerlo, tiene que apoyarse en muchas cosas, y en la medida en que el maestro es capaz de hacer un todo coherente de eso, en esa medida es que su saber pedagógico es más rico (entrevista a Eloísa Vasco Montoya, 6 de abril de 2010).

En la entrevista es explícito que el saber pedagógico se construye desde las prácticas de los profesores, y son las propias comunidades de maestros quienes legitiman ese saber a través de la enseñanza como un saber práxico.

Al respecto, los maestros de Ubaté coinciden con Eloísa:

Juan José: –Pues el primer escenario de legitimación del discurso era el mismo grupo de maestros.

José: –Y luego el trabajo que cada uno de ellos realizaba en su escuela, llegaban los compañeros a los ocho días y decían: ¡no qué “verraquera”, hicimos en la escuela tal cosa, con los padres de familia hicimos tal! Se empezaban a ver cambios de actitud frente a sí mismos en el sentido de sentir seguridad, ya nos empezaron a invitar, que el grupo de Ubaté, entonces invitaban: ¿Quién quiere ir? Entonces la gente decía ¡listo, yo voy!

Definitivamente, en el planteamiento que presenta Eloísa Vasco se reconocen asuntos sustanciales a la práctica del maestro: la

enseñanza como eje articulador del ejercicio del ser maestro, pero una enseñanza que trasciende lo instrumental, para ubicarla en un espacio sobre el cual se establece una intersección de por lo menos cuatro preguntas: ¿Qué se enseña?, ¿A quién se enseña?, ¿Para qué se enseña? y ¿Cómo se enseña?, cuyas respuestas, en su construcción, se sitúan en contextos singulares, y que permiten configurar un saber propio del maestro, saber que les permite, por algún momento, objetivar su práctica y asumir una extrañeza sobre él para comprenderlo.

En el pensamiento de Eloísa Vasco (1997), el saber pedagógico se relaciona con la enseñanza y con el enseñar, sobre lo cual establece una diferenciación:

[Propongo] *el enseñar* para referirme a la práctica cotidiana del maestro, por cuanto me parece que el infinitivo sustantivado expresa bien la dimensión activa, el devenir de la acción que realiza el maestro cuando “da clase”, una acción que puede ser descrita de varias maneras. Propongo usar el sustantivo *la enseñanza* para nombrar el constructo teórico, por cuanto percibo en él una instancia de abstracción que supera la acción que puede ser descrita e invita al trabajo de un aná-

lisis más conceptual que descriptivo (1997, p. 305).

Asimismo,

Cuando un maestro enseña, pone en juego un saber del cual es sujeto y portador, el saber pedagógico. Este saber es complejo porque en la acción misma de dar clase confluyen un conjunto de saberes y de habilidades que se traducen en prácticas específicas, en maneras particulares de enseñar, que ponen en relación a unos sujetos que interactúan y a unos conocimientos que han de ser enseñados (Vasco, E., 1997, p. 306).

Es importante resaltar la distinción entre *el enseñar* y *la enseñanza* como una posibilidad de comprender el lugar desde donde se puede pensar el saber pedagógico. «Por otra parte, la enseñanza puede ser pensada en sí misma, independientemente de las formas, lugares, propósitos y sujetos que intervienen en el enseñar» (Vasco, E., 1997, p. 312).

El enseñar podría mirarse como un triángulo, en cuyos vértices se encuentra el que enseña (maestro), el que aprende (alumno o aprendiz) y lo que se enseña (conocimientos y saberes). Cada

uno de estos vértices tiene la misma jerarquía, en tanto la ausencia de cualquiera de ellos haría que no se alcanzara el sentido del enseñar. Al interior del triángulo, se descubrirían una serie de complejas mediaciones e interacciones, tales como el lenguaje, la afectividad, las propuestas metódicas, los propósitos, los lugares y los tiempos. Sin embargo, visto así, este triángulo estaría en reposo, cerrado, autocontenido.

Si se visualiza este triángulo como un señalamiento posible de la enseñanza, tendríamos que verlo de manera quizás menos estática, menos cerrada, menos ordenada, como un triángulo dinámico, en movimiento, abierto; las mediaciones a su interior ya no estarían solamente *a su interior*, y se descubrirían otras que no son visibles al enseñar. Es decir, la mediación entre los sujetos, dada por los conocimientos y saberes, no se encuentra en reposo en uno de los vértices del triángulo, sino que se está jugando en la relación entre sujetos también dinámicos, que tampoco están en reposo. Ni el que enseña, ni el que aprende, ni lo que se enseña juega solo; se están jugando muchas otras cosas: el afecto y el desafecto, la sociedad y sus instituciones; la política y la ética; la cultura particular y la universal; el pasado, el presente y el futuro; los lenguajes y el pensamiento; la estética y las artes; las realidades y el deseo que las trasciende. No se trata, en este planteamiento, de una referencia a lo que suele llamarse el “contexto” del enseñar, porque el contexto en este caso estaría dentro de un triángulo encerrado y en reposo, como una mediación más; se trata de una serie de “señales” que apuntan hacia un concepto mucho más complejo, pero también específico, en tanto tiene existencia propia y puede ser pensado. Propongo que este concepto más complejo es el concepto de enseñanza, como distinto al enseñar (Vasco, E., 2007, p. 313).

Los anteriores planteamientos pueden leerse en la actitud de Martha, una maestra del grupo de Ubaté:

Y creo que también la experiencia, una nueva forma de vivir una experiencia como esta, es decir, antes el maestro se sentía aislado, no gozaba lo que hacía, no disfrutaba de eso, no le veía importancia; a través del trabajo que

se hizo, eso fue una cosa que el maestro ganó, o sea, vivir su trabajo de otra manera, de una manera constructiva, que le aporta, que lo hace más feliz, que también transforma las relaciones en el aula, que transforma las relaciones con el conocimiento, básicamente eso (comunicación personal, abril 20 de 2010).

Eloísa Vasco (1996) señala que desde la enseñanza se puede preguntar al enseñar a través de cuatro cuestionamientos fundamentales que, en un ejercicio reflexivo y de interconexión entre estos, derivarían el saber pedagógico.

Respecto a la pregunta que tiene que ver con qué enseña el maestro, Eloísa Vasco (1996) plantea que:

Para un maestro, enseñar implica necesariamente enseñar “algo”. En el caso específico del maestro de secundaria, ese “algo” es, en primer lugar, los contenidos correspondientes a una asignatura, aunque enseñar no se agote en ellos. A pesar de que se responda con una sola palabra, el saber a cuál se refiere el *qué enseña* el maestro es, en sí mismo, un saber complejo, cuya naturaleza puede analizarse desde diver-

sas perspectivas: la perspectiva del saber que se produce en el campo de la ciencia o disciplina propio de la asignatura [...] La perspectiva de la comprensión que tiene el maestro del saber científico respectivo, la selección de contenidos que él hace y quizá más fundamentalmente la manera en que concibe las formas de construcción de esa disciplina o ciencia, las formas particulares de pensamiento, de trabajo y de investigación que la caracterizan. Es indudable que la formación recibida por el maestro tiene gran influencia en esas percepciones, en la manera como se relaciona con el saber científico, en lo que considera más o menos importante para su tarea de enseñar, así como en su forma de enseñar (Óp. Cit., p. 22).

Respecto al qué enseñar, uno de los integrantes del grupo de maestros de Ubaté señala:

[Años 70] vine a ese congreso y empezó la necesidad de hacer algún trabajo especial, más adecuado a la necesidad de lo que los campesinos estaban diciendo, que

nosotros enseñando “que el sustantivo y que el adjetivo, y que no se qué”, entonces no... eso fue un cuestionamiento muy... muy serio [...] Ya se venía haciendo por el lado de ellos, con un asunto bien interesante, y es que era la apuesta por recuperar el lenguaje comunitario, por articular el saber, digámoslo, comunitario con el saber científico (comunicación personal, abril 20 de 2010).

En relación con la pregunta *¿a quiénes enseña?*, Eloísa Vasco (1996) insiste:

Así como el maestro no piensa su quehacer de enseñar sin un saber que se enseñe, tampoco lo piensa sin unos sujetos a quienes se enseñe. En la vida escolar, la relación interpersonal más inmediata para el maestro es la relación con sus alumnos. Este conocimiento de sus alumnos, como uno de los elementos constitutivos del saber del maestro, puede mirarse desde dos puntos de vista: el aspecto psicológico y el sociocultural (Óp. Cit., p. 27).

Al respecto, el grupo de Ubaté plantea:

Pero la otra cosa que nos interesaba bastante era ver al maestro que le gustaba y que tenía un compromiso bonito con la escuela y con los “chinos”, ¿sí? Entonces uno decía: ¡Ay! Llamemos a Amanda, quien anda en la organización de su municipio y es una maestra que la gente dice que es buena, le gusta el magisterio. Y así empezamos a ubicar la gente para constituirnos en un grupo de reflexión crítica respecto al papel de la escuela, del maestro y de la enseñanza en relación con la pertinencia de los contenidos para los niños y niñas del municipio (comunicación personal, abril 20 de 2010).

En relación con la pregunta *¿para qué enseño?*, «esta pregunta interroga el sentido que el maestro le confiere a su actividad diaria, y puede mirarse desde dos puntos de vista: el aprendizaje y la formación» (Vasco. E., 1996, p. 32).

En primer lugar, el maestro busca que sus alumnos aprendan la materia, que la estudien, que le tengan cariño [...] En segundo lugar, el maestro se interesa también por lo que suele llamar la “formación integral”, tiene que ver con dimensiones de la educación que superan el dominio de la asignatura y se orientan a aquello que se ha lla-

mado “la vida”, es decir, a aquello que el alumno conservará mucho tiempo después de que haya olvidado los contenidos (Vasco, E., 2005, p. 106).

Esta pregunta acerca del *¿para qué?*, se constituía en una preocupación de los propios maestros del grupo de Ubaté.

O sea, un eje clave del trabajo del grupo pedagógico es que recupera al maestro, que lo recompone y le da seguridad; creo que eso que está diciendo José es como... el sector campesino le dice a la educación formal: —¡Oiga! “Pilas” porque aquí necesitamos es otras cosas (comunicación personal, abril 20 de 2010).

En relación con la pregunta *¿cómo enseñar?*, Eloísa resalta que la respuesta visibiliza la labor del maestro como alguien que sabe enseñar.

Si aceptamos que el enseñar es complejo, creo que podemos aceptar que igualmente complejo es el aprender. No puede mirarse al maestro, su identidad, su saber, en aislamiento del otro sujeto, que necesariamente entra en la relación con él y comparte su espacio. La escuela carece de sentido sin alumnos y sin el

aprender, lo mismo que carece de sentido sin el maestro y sin el enseñar. Me parece que así, como el enseñar es una práctica de saber propia del maestro, también el aprender es una práctica de saber propia del alumno (Vasco, E., 1996, p. 34).

El planteamiento de Vasco, tal como ella señala, ha sido producto del ejercicio de escuchar al maestro; ejemplo de ello es la reflexión que hacen los maestros del grupo de Ubaté (1984), quienes en el primer número de la revista Educación y Cultura señalan:

En medio de grandes dificultades, propias del maestro rural, sin recursos económicos ni mayores experiencias en el terreno de la investigación educativa, un grupo de aproximadamente 35 maestros de primaria y secundaria se ha propuesto la tarea de agruparse para la reflexión colectiva, movidos por preocupaciones educativas y pedagógicas que son comunes a todos los maestros: los contenidos y métodos de la enseñanza, las relaciones maestro-alumno, escuela-comunidad, los planes de reforma curri-

cular impulsados desde las esferas oficiales, la situación de abandono y desorganización de la educación, tanto a nivel regional como nacional (p. 29).

Al respecto del saber pedagógico, el grupo de maestros de Ubaté, plantea:

Pues había unas cuestiones... había pistas respecto a que el maestro tenía unas formas de relación. Una cuestión es cuáles eran las formas de relación en las que se movía el maestro, con quién se relacionaba, cuáles eran los dispositivos, digámoslo, en este lenguaje que le llevaban a la relación con esos otros y consigo mismo.

Entonces, ¿qué es lo clave?, ¿qué caracteriza el saber del maestro?, ¿cómo hacemos para que el maestro vea que la clave está en la manera como él se relaciona con el conocimiento?, ¿cómo hacemos para que el maestro sepa que los niños son portadores de saber, que los niños saben?, ¿cómo hacemos para que los maestros entendamos para qué es la escritura? Por ejemplo, hicimos un taller donde los maestros tuvieron que preguntar en el ámbito del municipio, en el ámbito urbano, ¿para qué se usaba la escritura? Y que pudiéramos ver que la escritura no se usaba solamente en el salón de clase, sino que estaba en el ámbito local en otros y múltiples escenarios, y cómo la escritura tenía que ver, porque debía ser una experiencia que ellos ya habían construido... de cómo hacer para que la escritura sirviera no para copiar, sino para expresar y construir pensamiento; entonces dijimos: ¿cómo hacemos para que los maestros cojan esas pistas?, ¿cómo hacemos para que los maestros vayan cogiendo otros elementos que les ayude a hacer un trabajo como... más pertinente, más significativo, más... clave?

Entonces esas eran cuestiones claves del saber del maestro, que tenían que ver con que también pudiera contar lo que él hacía, cómo lo hacía y con qué sentido lo hacía, pero sobre todo, que pudiera decir: –Miren, yo necesito que me ayuden en esto, porque tengo dificultades en esto, en esto y en esto. O sea, una cuestión clave en el saber pedagógico es que al maestro hay que reconocerlo como sujeto de saber. La otra cosa que permitía

el trabajo pedagógico es que... lo que últimamente se viene hablando del maestro como sujeto de deseo, pero en ese tiempo nosotros lo manejábamos con una capacidad, o sea, nos la jugábamos por cómo hacer para asegurar unas relaciones altamente afectivas en los maestros, ¿cómo hacer para que los maestros tuvieran una relación altamente afectiva? Y sobre todo de respeto a sí mismos y de respeto al otro (comunicación personal, abril 20 de 2010).

Las preguntas anteriores que los maestros de Ubaté se plantearon desde finales de los años 70 y las reflexiones sobre las cuatro preguntas de Eloísa Vasco acerca del saber pedagógico, derivadas de las conversaciones con los maestros, aún son vigentes y justo son las respuestas de manera contextual que aportarían a la construcción de una sociedad más justa y equitativa en un país como Colombia. Asunto que se logra desde un ejercicio reflexivo constante que invita a los maestros a asumir una actitud investigativa frente al desarrollo de sus propias prácticas.

Las relaciones entre la investigación en el aula, el maestro y el saber pedagógico

En el recorrido por las ideas de la autora podemos encontrar diversos aspectos que aportan a la comprensión del sentido y significado de ser un maestro investigador. Uno de estos aspectos está relacionado con el estatus del maestro en su ejercicio profesional, al considerarlo como sujeto de saber, es decir, un maestro que reflexiona sobre sus propias prácticas, al poner en juego un conjunto de conocimientos que encuentran su expresión en una conciencia de sí mismo y en la trama de saberes que se dan en el proceso de enseñanza. De esta manera, reconoce al maestro como sujeto productor de saber, que trasciende la perspectiva de un maestro ejecutor de programas y plantea como una ruta la investigación en el aula.

Esto nos da pistas acerca de la transformación que se quiere empezar a dar, por parte de los maestros, a la educación a finales de los años 70 e inicios de los 80 al querer otorgarse el lugar que les corresponde y repensar el papel de la escuela, como lo señala el profesor José Buitrago:

Viendo la situación de la escuela pública, digamos: la única manera es organizar unas escuelas, en donde nosotros poda-

mos plantear lo que nos parece interesante, donde no tengamos que estar regidos por el problema de los programas del Estado, sino que podamos plantear lo que queremos (comunicación personal, abril 20 de 2010).

Estos elementos empiezan a constituirse en fermento que acompaña al planteamiento de Eloísa.

La percepción de Vasco acerca de lo que concebía por investigación en sus inicios, tiene lugar en el trabajo que adelantó a lado de la doctora Marta Arango, y de su experiencia con los maestros del colegio Cafam:

Yo seguí en Cafam orientando un trabajo que llamé la *investigación en el aula* entre los profesores del colegio, porque las tesis de maestría que habían desarrollado, tenían que obligatoriamente tener una relación estrecha con su trabajo como maestros; la maestría es en relación directa con el trabajo que están haciendo en el colegio, entonces esas tesis todas tenían como referente el trabajo de los profesores en el colegio (entrevista a Eloísa Vasco, abril 6 de 2010).

Sobre esta experiencia y con la mirada reflexiva de la autora, se elabora el texto *Maestros, alumnos y saberes*, en el que Vasco manifiesta:

Yo hago un análisis de cuáles son las temáticas y las perspectivas de esto que llamamos *investigación en el aula*, que surgen más frecuentemente en los grupos de maestros, porque brotan de ese saber pedagógico, de ese saber que el maestro pone en práctica cuando enseña (entrevista a Eloísa Vasco, abril 6 de 2010).

Estas ideas provocaron importantes transformaciones en el reconocimiento del maestro en las prácticas educativas y en la forma de hacer escuela, ideas que lograron perdurar, dada su profundidad e impacto, en los procesos educativos que continuaron en el colegio Cafam, tal como lo expresa su actual rectora, Libia Esperanza Abril:

Cuando Eloísa estuvo acá impulsó la investigación. Una de las ideas que nace de su pensamiento es la de la *investigación en el aula*; es comprender al maestro como sujeto protagónico en el ejercicio educativo y es entregarle la posibilidad de pensar permanentemente su acción pedagógica. En el colegio quedó sembrada la

idea de que el maestro puede ser investigador, investigador de su propia práctica pedagógica, esa es una idea maravillosa (comunicación personal, abril 30 de 2010).

De igual forma, los maestros empiezan a pensarse desde otro lugar, y le confieren al trabajo colectivo un papel fundamental para validar ese saber y resignificar su rol, como lo expresa José, uno de los maestros del grupo de Ubaté:

Las relaciones que habíamos construido eran unas relaciones de mucha más autonomía, de mucha más interdependencia, de mucho más reconocimiento; ya teníamos unas claridades a nivel de la responsabilidad del maestro en la sociedad (comunicación personal, abril 20 de 2010).

Otro aspecto a considerar es el señalado por la autora al encontrar en la enseñanza y su relación con la investigación, una posibilidad de seguir fortaleciendo la reflexión de ese saber pedagógico que se pone en acción, y que cruza por un nivel de complejidad en el que se tejen una serie de articulaciones con los diferentes saberes, si consideramos las cuatro preguntas y los sujetos (maestro-estudiantes) que se encuentran en el escenario del aula.

La rectora del colegio Cafam plantea algunas preguntas que podrían constituirse en objeto de investigación:

Desde el momento en que el maestro llega al aula y se encuentra con la realidad de un grupo, empieza a pensar en diferentes preguntas, por ejemplo ¿cómo hacer para crear un ambiente de seguridad y confianza en los estudiantes?, ¿cómo hacer para crear un ambiente que favorezca el aprendizaje?, ¿cómo hacer para explorar aquellas ideas previas que tienen los estudiantes?, ¿cómo lograr hacer realidad ese principio de conocer lo que el estudiante sabe, y de enseñar a propósito?, asunto que también tiene que ver con las tareas: que sea capaz de explorar hasta qué punto las tareas aportan al aprendizaje del estudiante, aportan a la formación de los niños (comunicación personal, abril 30 de 2010).

En palabras de Eloísa, la investigación en el aula puede aportar a la reflexión acerca del saber pedagógico y se constituye en un dinamizador que contrarresta la instauración de la rutina en las prácticas del maestro.

Por tanto, Eloísa Vasco (2005) insiste en que:

La investigación en el aula debe ser un proceso voluntario y automotivado; y por tanto, no es aconsejable ni posible crear investigadores por decreto, porque cualquier nivel o forma de investigación requiere una cierta medida de pasión, de interés personal. En segundo lugar, la investigación que haga el maestro debe surgir de sus intereses como tal y estar íntimamente ligada a su práctica cotidiana, así como respetar la lógica del maestro, y desde su quehacer y las formas de comunicación (Óp. Cit., p. 109).

Las búsquedas y el espíritu investigador del grupo de Ubaté, derivan en una sistematización de su propia experiencia en tres categorías:

- El saber pedagógico: una inquietud permanente del maestro.
- La identidad y el reconocimiento: el problema de los sujetos.
- La autoformación permanente: un camino hacia la autonomía (Buitrago y Cubillos, 1986).

La experiencia de Eloísa en diversos proyectos comunitarios le permite interactuar de manera fluida con las inquietudes del grupo de maestros de Ubaté, quienes asumen su papel como docentes desde una perspectiva crítica, y establecen un diálogo con ella, en donde el eje de conversación es derivar el saber que existe en la propia práctica. Así, se inscribe una relación interesante, entre los sujetos y de estos con el conocimiento. Relaciones que se caracterizan por el respeto y la horizontalidad, y el conocimiento como una actividad de producción a partir de la experiencia vivida.

El pensamiento de Eloísa Vasco se constituye en un referente y en un horizonte de sentido frente a las búsquedas que comenzaron a trazar diversos maestros –y en particular el grupo de Ubaté– al encontrar en sus planteamientos y acciones, los referentes para reivindicar su papel y su identidad, lo que motivaría el encuentro y el establecimiento de un diálogo de saberes a partir de la legitimidad del otro, del reconocimiento de su saber pedagógico y de su autonomía, que permite visibilizar la forma cómo empieza a trascender su pensamiento, tanto en los procesos de autoformación de estos maestros como en las acciones

que emprenderían en la escuela y en la producción de saber pedagógico.

Pensar en la pedagogía o en el saber pedagógico es posible si se reconoce al maestro como productor de este, en razón de su habitar en su escenario natural: la escuela. Así, los maestros de Ubaté y Eloísa, aúnan sus propias experiencias para configurar la idea de maestro como un sujeto importante, fundamental en la constitución del país, un sujeto que desde su experiencia aporta en la comprensión de las realidades y desde allí agencia procesos de transformación. Un sujeto, en definitiva, activo, que se asume como un ser autónomo, que contribuye en la construcción de propuestas pedagógicas que aportan en la transformación de su propio contexto.

José: La profesora Eloísa siempre que hablaba de los maestros lo hacía en unos términos muy claves, con el lenguaje de ella, el lenguaje nuestro y las practicas nuestras, en términos de lo que hacíamos *como* maestros y *con* los maestros, pues nos entendimos, nos encontramos y nos sentimos entendidos (comunicación personal, grupo de Ubaté, abril 20 de 2010).

Estas dinámicas de autogestión, autoformación y resignificación del

ser maestro permitirían fortalecer los desarrollos acerca de lo que sería la estructuración de un discurso en torno al saber pedagógico por parte del grupo de Ubaté, movilizándolo a través de la reflexión, el trabajo colectivo y el mejoramiento de sus propias prácticas, en la búsqueda de sentidos desde su quehacer para un contexto sociocultural particular. Asimismo, se puede decir que es a través de esta experiencia cercana con los maestros, del reconocimiento de sus realidades y contextos, del saber escuchar, de los vínculos afectivos con el otro y con el saber, que continúa evolucionando el pensamiento en torno a la recuperación del sentido de la pedagogía y, particularmente, de la producción de saber pedagógico, susceptible de ser sistematizado, conceptualizado y teorizado, que transformaría la mirada del maestro desde su ser y su profesión como intelectual de la educación, lo que permitiría seguir reafirmando la importancia y el sentido de tener un espíritu investigador.

Sobre el proceso de investigar, una maestra del grupo de Ubaté, recuerda:

Yo trabajaba con mi madre, y para ella todo lo que fuera distinto a lo establecido era un problema, entonces decía: cómo va a sacar los niños fuera del aula, fuera de la escuela, eso es un peligro, eso la gente se pone brava. Sin embargo sali-

mos con ellos en busca de todos los títulos que había, de todos los letreros para mirar qué tanto los chicos sabían y eso fue bien distinto; y después, de toda la confrontación que hubo por la forma en la que se estaba haciendo, se reconoció una metodología diferente, fuera del aula, que permitió que los niños y toda la familia [...] Y entonces el pueblo entró en la clase. Esta actitud de cambiar las formas de enseñar fue lo que me aportó Eloísa. Era ese proceso de investigar, el maestro investigador en su aula, en el aula misma. Ese concepto del maestro investigador fue muy importante (comunicación personal, abril 20 de 2010).

Al respecto, en la actualidad en el Colegio Cafam se continúa con este propósito de propiciar espacios desde la autonomía, para generar investigación en el aula, asunto que no pretende homogenizar, sino permitir que los propios maestros asuman este reto, es decir, el pensamiento de Eloísa continúa orientando las prácticas investigativas, tal como lo afirma su rectora.

En razón que el pensamiento se moviliza, tiene la propiedad de no ser estático y de transformarse desde las interacciones de la temporalidad, de la dinámica de los diversos escenarios –políticos, sociales, económicos y los de la propia educación– Eloísa Vasco, de manera crítica y reflexiva, cualidad del propio saber pedagógico, reconfigura sus ideas acerca de la investigación en el aula, para situarla ya no en la década de los 80, sino en las condiciones para su desarrollo en el momento actual.

Así, encontramos un segundo momento hacia el final de su obra acerca del saber pedagógico, el maestro y la investigación, en el que presenta algunas precisiones, señalando las ambivalencias y/o tensiones que tienen lugar cuando la práctica investigativa se institucionaliza.

Por tanto, extiende una invitación a establecer una diferencia necesaria entre lo «formal» y el «espíritu investigativo». Ante la investigación formal, que es quizás la más documentada, la define como

Aquellos procesos gobernados por un método validado intersubjetivamente al interior de una comunidad disciplinaria, orientados hacia la producción de conocimiento y, en algunos casos, de teoría. Son procesos que pretenden resultados susceptibles de algún grado de

generalización, que aspiran a un rigor estrechamente relacionado con las prescripciones metodológicas y que se dan a sí mismos el calificativo de científicos (Vasco, E., 2000, p. 269).

En relación con el *espíritu investigativo*, lo caracteriza como ese espíritu inquieto que no se cansa de hacer preguntas y de asombrarse, que vive en la cotidianidad, que quiere compartir sus asombros, que desconfía de las certezas y de las verdades universalmente establecidas para siempre, y señala que si este espíritu se manifestara en la educación –y particularmente en la enseñanza– posibilitaría otras condiciones como preferir la incertidumbre a la certeza, hacer preguntas en lugar de responderlas, dudar de sus propias respuestas, ensayar maneras inéditas de enseñar, escuchar a sus estudiantes en lugar de escucharse a sí mismo, tomar en serio lo que dicen los niños y jóvenes, reconocer que cada uno de sus logros es provisional, ser capaz de guardar silencio. Tanto la investigación formal como el espíritu investigativo no son excluyentes, sin embargo el espíritu investigativo es libre y puede estar por dentro de una investigación formal, pero también puede vivir por fuera de ella (Vasco, E., 2000).

Encontramos en este momento de su obra una confrontación con la legitimación del saber pedagógico desde la investigación del maestro

en su cotidianidad escolar y la imposición de la norma, sin considerar las condiciones en que se puede adelantar una investigación, ni las transformaciones que deben acompañar dicho proceso, despojando el verdadero sentido de la investigación, como un espíritu libre de preguntarse, de dejar transitar –en términos de Eloísa– al duende investigador.

En la medida en que se reclama un proceso de innovación en la enseñanza, ligado a procesos investigativos, los maestros y grupos de maestros se encuentran en una situación difícil. Creo no traicionar la realidad cuando sugiero que esto se debe a que se le siguen haciendo las mismas exigencias de siempre en términos de cubrir contenidos, de lograr resultados de aprendizaje puntuales, los cuales son evaluados externamente (Vasco, E., 2000, p. 269).

Estos planteamientos nos muestran que si bien existe una intencionalidad de mejorar la calidad de la educación, se le otorga por decreto al maestro la responsabilidad de adelantar procesos de innovación, a los que puede responder con profesionalismo y rigurosidad científica, pero también se corre el riesgo

de que aparezcan despojados de deseo, de ese espíritu investigador. Sumado a lo anterior, aparece otra tensión: la del maestro innovador-investigador frente a una escuela con una estructura conservadora, que puede amenazar los avances y pertinencias de la investigación que incida en la práctica educativa.

Respecto a la institucionalización, Martha señala:

Pienso que una cosa que se perdió realmente fue el concepto de grupo, y eso es una pérdida grande, porque cuando no hay grupo y no hay equipo de reflexión... de reflexión conjunta, por más que la practica individual trate de recuperar y de mantener las cosas que se han trabajado y que ya se tenían claras, se empiezan a perder muchas cosas; el trabajo de equipo es fundamental, y a veces en las instituciones esos trabajos se pierden, porque desafortunadamente todo lo que no quepa o no se pueda meter directamente en el PEI, no es reconocido. Entonces esa parte de la institucionalización a veces juega en contra... de lo que se había ganado (comunicación personal, abril 20 de 2010).

El aporte de Eloísa Vasco Montoya es, sin duda, una invitación a mirarnos como humanos, a reconocer en los maestros el potencial de agentes transformadores de la realidad de sí mismos y de los otros –sus estudiantes y comunidades–. Eloísa, a través de su capacidad de mirar la vida desde una actitud optimista pero crítica, convoca a los maestros a reconocerse como productores de saber, de un saber que les es propio en razón de su propia experiencia, de ser capaces de vivir en un espacio complejo: la escuela, en donde se entretejen innumerables hilos, que la constituyen en un escenario dinámico, en el que cada uno de los elementos del triángulo –maestros, alumnos y saberes– se difunden, generando la posibilidad de crear nuevas maneras de pensar el acto de enseñar y, en consecuencia, la enseñanza, y desde allí la propia pedagogía.

Eloísa, entonces, habla con el maestro de escuela, y este se siente acompañado en la reflexión de sus preguntas cotidianas, ¿qué enseño, a quién enseño, para qué enseño, cómo enseño?, preguntas y respuestas que configuran el saber pedagógico, y cuyo fin último es la comprensión de esa práctica pedagógica en relación con la posibilidad de construir un país más justo, más digno, en el cual la vida cobre su real valor. Así, en Eloísa encontramos a una intelectual, que más que promulgar unos

discursos ininteligibles acerca de la educación y la pedagogía, convoca a través de un lenguaje sencillo y profundo a reflexionar acerca del papel del maestro como agente transformador, cuidando siempre el justo valor de las posibilidades del maestro en la realidad nacional.

Dejemos entonces que sea la propia Eloísa quien concluya el presente texto, no sin antes reconocer en esta mujer a una intelectual que ha permeado, transformado y aportado en la consolidación de diversos proyectos educativos y pedagógicos, y en la propia vida de aquellos que, como los maestros de Ubaté, tuvieron la oportunidad de compartir su experiencia de vida.

Para concluir invocamos a ese duende travieso que hemos llamado el “espíritu investigativo”. Él será capaz de hablar a los docentes en su propio lenguaje de los problemas reales que enfrentan en su práctica, en lugar de presentarles discursos que no tienen relación alguna con su cotidianidad. Este espíritu inquieto les mostrará el camino de la indagación, de la insatisfacción que puede llevar a explorar nuevos caminos. Les inspirará preguntas relevantes y podrá superar los esquemas de una enseñanza que se limita a transmitir,

sin suscitar nada nuevo. En un país como el nuestro, en un tiempo como el que nos ha tocado vivir, este espíritu tendrá la capacidad de decantar lo esencial de lo accidental y secundario. Podrá cuestionar las verdades establecidas sobre la educación y relativizar las pretensiones de una “sociedad del conocimiento”, cuando ni siquiera tenemos una sociedad. Será capaz de afirmar que en realidad hay pocas cosas importantes, pero que a esas cosas las tenemos que defender por encima de todo: el respeto por el otro, cualesquiera que sean su color político o su situación social; el diálogo en lugar de la violencia y la intolerancia; la ciudadanía amplia y no excluyente; la convicción de que yo solo puedo existir si le reconozco al otro que es diferente de mí, el derecho a existir y a ser diferente.

Una larga vida y una larga experiencia me han llevado a entender que tenemos la tentación de llenarnos de palabras so-

bre la educación, y que por el camino de tantas palabras nos hemos extraviado y corrido el riesgo de sacrificar los sueños que inicialmente inspiraron las palabras. Proponemos que es necesario hacer un alto en el camino y que nos reencontremos con nosotros mismos. Que cada uno de nosotros se pregunte por lo esencial de su sueño como docente y que se reencontre con él. Si la investigación es parte de ese sueño, hagámosla con seriedad y rigor; cultivemos el espíritu investigativo sin pretender lo que él no puede dar; seamos honestos con lo que podamos hacer y aceptemos nuestras propias limitaciones; seamos respetuosos de nuestros alumnos y señalemos para ellos un camino que cada uno pueda transitar en su irrepetible individualidad. Estemos convencidos de que un maestro solamente puede señalar ese camino, y de que habrá cumplido su más alta labor cuando el discípulo siga adelante solo y el maestro se encuentre de regreso hacia el silencio (Vasco, E., 2000, p. 273).

Referencias

- Buitrago, J. y Cubillos, J. (1986). El grupo pedagógico de la región de Ubaté, una experiencia de formación permanente de maestros en ejercicio. *Tesis de grado*. Cinde-Universidad Pedagógica Nacional.
- Grupo de maestros de Ubaté (1984). La experiencia de Ubaté. *Revista Educación y Cultura*. Bogotá: Fecode, 1, p.p. 29-32.
- Martínez, A., Noguera, C., Castro, J. (2003). Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Vasco, C., Martínez, A., Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En: Hoyos, G. (2008). *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Filosofía de la Educación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Vasco, E. (1988). La investigación en el aula: una alternativa. En: revista *Investigación Educativa* 5, p.p. 99-107.
- _____ (1996). Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- _____ (1997). La enseñanza en el pensamiento de Vives y Comenius. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- _____ (1997). El enseñar y la enseñanza. En: Ospina, H. y López, L. (Comps.). *Pedagogías constructivistas, pedagogías activas y desarrollo humano* (p.p. 303-314). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- _____ (2000). El maestro, ¿investigador? Memorias sobre actualización y mejoramiento curricular. Bogotá: Universidad de la Sabana. Vicerrectoría Académica, p.p. 263-274.
- _____ (2005). La investigación en el aula o el maestro investigador. En: Hernández, C. A., Plata, J., Vasco, E., Camargo, M., Maldonado, L. F. y González J. I. (Comps.). *Navegaciones. El magisterio y la investigación* (p.p. 103-110). Bogotá: Colciencias – Unesco.
- Vasco, C. (2007). La IAP como factor del cambio de paradigma investigativo en las ciencias sociales y humanas en Colombia. En: de Souza, J. F. y otros (2007). *Investigación y educación en contextos de pobreza, un homenaje a la vida y obra del maestro Orlando Fals Borda*. Bogotá: Editorial Universidad de la Salle.