



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

praxis.saber@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica  
de Colombia  
Colombia

Acevedo Tarazona, Álvaro  
HUELLAS, RESONANCIAS Y LECCIONES DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN  
COLOMBIA

Praxis & Saber, vol. 4, núm. 8, julio-diciembre, 2013, pp. 63-85

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Boyacá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248392004>

- 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



**Álvaro Acevedo Tarazona**

Doctor en Historia  
Docente Titular Universidad  
Industrial de Santander  
tarazona20@gmail.com

Artículo de Reflexión

Recepción: 28 de abril de 2013  
Aprobación: 31 de octubre de 2013

**Praxis  
& Saber**  
Revista de Investigación y Pedagogía  
Maestría en Educación. Uptc

## HUELLAS, RESONANCIAS Y LECCIONES DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN COLOMBIA

### Resumen

Mucho se ha escrito acerca del declive de las instituciones de la Modernidad en su versión occidental. Además de la familia y el Estado-Nación, algunos pensadores contemporáneos han sugerido que, con la emergencia de las tecnologías de la información y la comunicación, la escuela ha cedido su lugar en la socialización secundaria. En esta supuesta crisis irreversible, los educadores verían menguado su papel como mediadores y formadores de las nuevas generaciones tanto en el plano epistemológico como en el de los principios y valores que entraña todo proceso educativo. En este marco, el propósito de este artículo es aproximarse a la historia del Movimiento Pedagógico, una historia poco conocida tanto en el continente como en Colombia, y que se relaciona con la experiencia de una generación de maestros que a principios de los años ochenta combatieron por redefinir su profesión. Este caso ha de permitir encontrar algunas claves para propiciar la reflexión y discusión sobre el papel y el lugar de los educadores en la contemporaneidad.

**Palabras clave:** movimiento pedagógico, educación, educadores, formación.

## TRACES, RESONANCES AND LESSONS OF THE PEDAGOGICAL MOVEMENT IN COLOMBIA

### Abstract

Much has been written about the decline of the institutions of modernity in the Western version. Besides the family and the nation-state, some contemporary thinkers have suggested that, with the emergence of information technology and communication, the School has given way in the secondary socialization. In this so-called irreversible crisis, educators would be diminished their role as mediators and trainers of new generations at both the epistemological and the principles and values involved in any educational process. In this framework, the intention of this article is to come closer the history of the Pedagogic Movement, a history little known both in the continent and in Colombia, and that relates to the experience of a generation of teachers who at the beginning of the eighties fought for re-defining his profession.

**Key words:** pedagogical movement, education, educators, training.

## TRACES, RETENTISSEMENTS ET LEÇONS DU MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE EN COLOMBIE

### Résumé

On a beaucoup écrit à propos du déclin des institutions de la Modernité dans sa version occidentale. En plus de la famille et de l'État-Nation, quelques penseurs contemporains ont suggéré qu'avec le surgissement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'école a cédé sa place à la socialisation secondaire. Dans cette prétendue crise irréversible, les éducateurs verraient diminuer leur rôle comme médiateurs et formateurs des nouvelles générations tant sur le plan épistémologique que sur celui des principes et valeurs qui entraîne tout

processus éducatif. Dans ce contexte, le but de cet article est de se rapprocher de l'histoire du mouvement pédagogique, une histoire peu connue tant sur le Continent qu'en Colombie et qui se met en rapport avec l'expérience d'une génération de maîtres qui, au début des années quatre-vingt, ont combattu pour redéfinir leur profession. Ce cas peut permettre de trouver certaines solutions pour favoriser la réflexion et la discussion sur le rôle et la place des éducateurs dans la contemporanéité.

**Mots clés:** mouvement pédagogique, éducation, éducateurs, formation.

## PEGADA, RESSONÂNCIAS E LIÇÕES DO MOVIMENTO PEDAGÓGICO NA COLÔMBIA

### Resumo

Muito se tem escrito sobre o declínio das instituições da Modernidade em sua versão ocidental. Além da família e o Estado-Nação, alguns pensadores contemporâneos tem sugerido que, com o aparecimento das tecnologias da informação e da comunicação, a escola tem cedido lugar na socialização secundária. Nesta suposta crise irreversível, os educadores veriam diminuído o seu papel como mediadores e formadores das novas gerações tanto no plano epistemológico como no dos princípios e valores que entranha todo o processo educacional. Neste palco, o propósito deste artigo é aproximar-se à história do Movimento pedagógico, uma história pouco conhecida tanto no continente como na Colômbia, e que se relaciona com a experiência de uma geração de maestros que a princípios dos anos oitenta combateram por redefinir a sua profissão. Este caso tem de permitir encontrar algumas dicas para propiciar a reflexão e discussão sobre o papel e o lugar dos educadores na contemporaneidade.

**Palavras chave:** movimento pedagógico, educação, educadores, formação.

## A manera de introducción

¿Cómo y con base en qué criterios fijar el comienzo de la contemporaneidad que hemos dado en llamar globalización? ¿Qué lugar ocupa la educación en tiempos en los que sectores conservadores, vinculados muchos de ellos a cultos y discursos religiosos, aducen una “pérdida absoluta de valores” ante el avasallamiento de los cambios? Con la presencia abrumadora de equipos y posibilidades electrónicas en todas las clases sociales, ¿cuál es el lugar que corresponde a los educadores? Las respuestas a estas preguntas no son unívocas, no solamente por la amplitud de los problemas a que refieren sino por la necesidad de inscribirlas en contextos históricos concretos, a partir de los cuales se pueda propiciar una reflexión, pero siempre consciente de su asidero espacio-temporal. El siguiente artículo pretende compartir una serie de reflexiones que desde el conocimiento de la historia de la educación se han venido formulando en el diálogo permanente con maestros de todos los niveles acerca de su papel en la sociedad contemporánea.

El texto está dividido en dos apartados, a partir de los cuales se espera exponer una relación que, por obvia, muchas veces no es pensada y problematizada como debiera. En la primera parte se aborda la historia del Movimiento Pedagógico. Se trata de un breve análisis histórico que nos permitirá encontrar algunas de las claves necesarias para propiciar la reflexión y discusión sobre el papel y el lugar de los educadores en la contemporaneidad. Aunque el caso colombiano no puede asumirse como una extrapolación continental por cuestiones propias de su trayectoria histórica y formación como Estado Nacional, los temas, preguntas, debates y acciones de aquellos maestros sin duda nos ayudarán a iluminar la labor intelectual de los maestros de hoy. El hecho de volver la mirada hacia las luchas que adelantaron los educadores colombianos puede contribuir a encontrar caminos para dilucidar el quehacer como hombres y mujeres de cultura.

En la segunda parte se caracterizan no sólo las formas en que la educación contemporánea se ajusta a una lógica de reproducción del capital a través de la formación de una mano de obra dócil, “competente” e innovadora, sino las formas en que se trasciende la esfera económica para producir sujetos comprometidos con los principios básicos de la organización política democrática, vía inquestionable de las relaciones entre los hombres y mujeres en la actualidad.

Antes de cerrar esta introducción se hará referencia a la imagen del mundo contemporáneo en relación a la educación, específicamente los cambios que la globalización ha venido introduciendo en sus procesos, instituciones, prácticas, sujetos y contenidos. La caracterización de este presente convulsivo debe partir del reconocimiento de los hechos que, desde finales de los años sesenta del siglo XX, transformaron la sociedad, y que tuvieron en el final de la Guerra Fría un momento cumbre con la caída del mundo socialista. Con ello se hace referencia a la escuela y la familia. Hay que recordar que el mundo moderno centró el proceso de socialización y reproducción de la sociedad en dos instituciones: la escuela y la familia nuclear. Tanto la una como la otra fueron el resultado de un proceso de intervención del Estado Nacional, sujeto protagónico de la historia moderna no sólo en el terreno político sino en lo que Norbert Elías ha llamado el “proceso civilizatorio” (Elías, 1987).

Como lo ha estudiado el mismo Norbert Elías, el Estado como forma específica de organización de las relaciones de poder se constituyó a partir de la configuración de dos monopolios recíprocamente dependientes. A los monopolios de la violencia legal y legítima y fiscal, Ernest Gellner agregó el de la educación, entendiendo que la fabricación de las naciones corría por cuenta de los Estados y no como los nacionalistas sostenían que eran las naciones esencializadas las que daban origen a aquel (Gellner, 1988). Si bien ninguno de los tres monopolios se ha configurado plenamente en ninguna parte del mundo, el de la educación resultó históricamente menos cierto, pese a que la tesis de Gellner, que siguen autores como Anderson, Smith y Hobsbawm resulte cierta. En el caso colombiano, e incluso de toda América Latina, la educación si bien nunca ha estado por fuera de la esfera estatal no fue objeto de monopolio. Instituciones como la Iglesia Católica y otras organizaciones sociales participaron de la gestión de la educación en dos siglos de experiencia republicana y antes (Jaramillo, 1980: 249-339).

Los cambios que acaecieron en el mundo desde los años sesenta del siglo pasado contribuyeron a desestructurar y transformar profundamente las instituciones, e incluso el mismo papel del Estado y el lugar de la identificación nacional. El primer cambio sustancial en lo que se podría llamar la “contemporaneidad” o el “presente histórico” del que habla Hugo Fazio, tiene que ver con la transformación de la soberanía nacional como principio básico de la vida política moderna (Fazio, 2008). El Estado Nacional ya no puede aspirar a controlar todos los procesos y

actividades que influyen en la vida política, pese a que no se ha alcanzado un gobierno global. La definición de las políticas pasa ahora por una serie de intereses comunes que atraviesan las fronteras nacionales, a la par que se dan procesos de integración política, económica, social y cultural impulsados por organizaciones supranacionales (Samacá, 2011: 47-66). La Unión Europea a pesar de su actual crisis es el ejemplo más elaborado, sin descontar con experimentos como la UNASUR.

Sin embargo, la mayor integración política a través de organismos conformados por Estados Nacionales no constituye la “amenaza” más importante para el predominio resquebrajado de instituciones y actores de la política moderna. La bibliografía y en general toda la producción intelectual que trata la globalización, ubica a las corporaciones transnacionales como los principales actores que desafían el orden moderno no sólo a nivel político sino sistémico. Las transformaciones que el capitalismo tuvo luego de los treinta años gloriosos que siguieron a la II Guerra Mundial (1945-1975) en los sistemas de producción, el peso de la revolución informática, la deslocalización del trabajo y el lugar de lo inmaterial, entre otros muchos cambios, permitieron a los grandes conglomerados económicos y financieros rehacer el mundo (Vega, 1992).

Los cambios en el mundo productivo fueron asumidos como dominantes y hegemónicos gracias a la caída de una supuesta alternativa socialista que, como hija de la Modernidad al igual que la utopía liberal, fue presa de la ideología del progreso lineal y la explotación de la naturaleza. Históricamente, los años noventa se abrieron con un poderío de los Estados Unidos de América sin precedentes, lo que llevó a Fukuyama a asegurar que el liberalismo, tanto en lo político como en lo económico, era el mismo fin de la historia. Ahora bien, más que una descalificación del papel de los norteamericanos en el orden global, teñida de cierto antiimperialismo reduccionista, lo que interesa señalar es que el presente se puede entender mejor si se piensa en términos de una lógica del poder “imperial” en el sentido de Negri & Hardt, sin desconocer el papel y posición de naciones como Estados Unidos y gran parte de Europa Occidental, Japón y más recientemente China y Corea del Sur (Negri & Hardt, 2001).

Entendida la contemporaneidad como una forma de acontecer inédito que no se caracteriza solamente por la acumulación de capital o la represión efectiva sino por la capacidad que tiene de fortalecerse a pesar de o gracias a

las mismas crisis que genera: fabricar sujetos a la medida y vaciar de sentido la existencia humana<sup>1</sup>. Aunque todas las formas de organización social que ha habido en la historia no se fundaron únicamente en el uso de la fuerza, la sociedad contemporánea hace de lo cultural —y por tanto de lo educativo— un ámbito en el que convergen todas las líneas de fuerza y resistencia. La diferencia cultural, el respeto por las minorías, el entretenimiento, la obtención de bienestar, entre otros asuntos “intangibles”, están directamente relacionados con una concepción amplia de lo educativo, de la socialización de las nuevas generaciones y con la reproducción no sólo del capital sino de la vida misma (Zizek, 1998).

En este contexto, el presente argumento está guiado por unas preguntas que no pretenden ser agotadas. ¿Qué tipo de educación es la que se tiene y construye en la actualidad y cómo se relaciona con la globalización? ¿Cuál es el lugar de los educadores en los procesos de socialización en estos tiempos? ¿Es posible educar para la crítica del presente y la construcción de un futuro más humano, libre e igual, cuando los maestros son portadores de una serie de limitaciones propias del sistema? ¿Cómo puede mostrar luces el debate continental a partir de la propia experiencia educativa colombiana y la formación de los maestros en particular? Estas preguntas sólo proponen algunas pistas a partir de dos temas fundamentales: Caracterizar en líneas gruesas la educación contemporánea desde el caso colombiano y sugerir que la experiencia organizativa de los maestros colombianos en los años ochenta del siglo XX puede dejar ver algunas luces sobre cómo responder a los retos que se presentan a los educadores como personas del mundo de la cultura y el conocimiento.

## I. Movimiento Pedagógico en Colombia: breve reconstrucción de una historia reciente

Los maestros, educadores, profesores o docentes —denominaciones cercanas pero no intercambiables— no han sido precisamente los

1 Esta es una visión general que si bien depende de la concepción de Negri, es asumida por otros autores como Rosanvallon, Bauman o Zizek entre muchos otros. Ver: Ridaio, José María (2012, 23 de octubre). Entrevista: Pierre Rosanvallon: ‘Una diferencia económica acaba con la convivencia’. En *El País*, Recuperado de [http://cultura.elpais.com/cultura/2012/10/23/actualidad/1351011572\\_284875.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2012/10/23/actualidad/1351011572_284875.html). Pavón, Héctor. (2013). Entrevista: Zygmunt Bauman: ‘El Estado benefactor volvió para los ricos’ Recuperado de [http://www.revistaenclarin.com/ideas/Entrevista-Zygmunt-Bauman\\_0\\_908909125.html](http://www.revistaenclarin.com/ideas/Entrevista-Zygmunt-Bauman_0_908909125.html). Lenore, Víctor. (2011, 1 de abril). Entrevista: Slavoj Žižek: El filósofo de la anarquía. En *El País*. Recuperado de [http://elpais.com/diario/2011/04/01/tentaciones/1301682172\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2011/04/01/tentaciones/1301682172_850215.html)



sujetos mejor tratados en el mundo de la educación a cualquier nivel. Tal y como lo ha estudiado Oscar Saldarriaga y el grupo de investigación de la práctica pedagógica, del maestro en su acepción griega como el esclavo que acompañaba al niño libre a conocer el mundo del afuera no queda casi nada luego del largo proceso de institucionalización, disciplinamiento y regulación del quehacer artesanal (Saldarriaga, 2002). En un breve pero sugerente texto, el profesor Saldarriaga, en una mirada de larga duración, ofrece una síntesis sobre los tres principales modelos de oficio de maestro existentes en Colombia. Para efectos de este trabajo, el maestro contemporáneo se define por la conjunción, enfrentamiento y convergencia de una serie de fuerzas socio-históricas que configuran su hacer desde diferentes ángulos.

Uno de ellos tiene que ver con el contexto epocal caracterizado por la paradójica y a veces contradictoria relación entre un marco multicultural de respeto a la diversidad, las minorías y la diferencia, y el despliegue ineludible en el capitalismo periférico que domina en las naciones latinoamericanas. A la revaloración y reconstitución de un campo como el del saber pedagógico —del que se hablará más adelante a propósito del movimiento pedagógico—, Oscar Saldarriaga da cuenta de nuevas funciones que se le suman a la escuela en la configuración de los sujetos. En este orden, el maestro contemporáneo debe responder por la conformación de comunidades identitarias locales como parte del fortalecimiento de la “sociedad civil”. De otro lado, el maestro actual ha de atender lo que desde la Psicología se ha llamado las “inteligencias múltiples”, noción que pretende incluir y ensanchar la idea de la razón moderna con nuevas sensibilidades y lógicas como las de las tribus urbanas. Ello implica también un retorno de la relación pedagogía-cultura, entendida como un lugar de mediación cultural, comunicativa por principio y definitiva en la creación de sentido para las nuevas generaciones (Saldarriaga, 2002).

No obstante este modelo, la investigación histórica en Colombia está en deuda con la reconstrucción de lo que ha sido el maestro colombiano en las tres últimas décadas. Además de no conocer a profundidad asuntos como las luchas por el Estatuto Docente, no se sabe casi nada acerca de los procesos de formación que experimentaron los maestros en las nacientes facultades de educación, su relación con las luchas del magisterio, las situaciones de aquellos maestros rurales que vivieron y viven el conflicto armado de manera directa, entre muchos otros temas que han de ocupar la atención de los historiadores de la educación que

ha de desarrollarse en el futuro. Precisamente, la búsqueda de respuestas a una situación de una aparente crisis absoluta en el campo educativo —o por lo menos de hallarnos en una sin salida— tiene que ver con una experiencia histórica poco conocida en el contexto colombiano, incluso entre los mismos educadores actuales. Esta experiencia se refiere a las movilizaciones de una generación de maestros que en los años ochenta avizoró en cierta forma lo que se venía para el país en materia educativa: El Movimiento Pedagógico (MP).

En una época en que la movilización social fue duramente golpeada por la llamada guerra sucia en Colombia, en la que las protestas de campesinos y obreros cedieron el lugar a los movimientos cívicos y a las reivindicaciones por el derecho a la vida, surgió un movimiento cultural y social que defendió no solamente derechos sindicales, materiales, sino identitarios, compuesto por maestros e investigadores (Archila, 2003). Colombia no se ha caracterizado por ubicar en un sitio de honor a sus maestros y reconocerlos como modelos de formación a imitar por las nuevas generaciones. En su historia republicana solamente en dos momentos hubo una valoración positiva de su labor, que se mueve entre arte, ciencia y compromiso ciudadano. El primero de ellos se dio hacia 1870 con la expedición del Decreto Orgánico de Instrucción Pública, norma que consagró y sintetizó una propuesta reformista liberal para la educación. En el marco de un período profundamente liberal se intentó pensar al maestro como el modelo de ciudadano el cual también debía ser moldeado de acuerdo al ideario radical<sup>2</sup>.

El segundo momento histórico en el que se intentó redimensionar la labor del maestro en la sociedad colombiana corresponde a los años de la llamada República Liberal. Inscrito en un momento político en el que parte de las políticas gubernamentales se dieron a la tarea de modernizar la nación colombiana en varios ámbitos, las autoridades políticas entendieron que la cultura y, especialmente la educación, era el mejor canal para potenciar la inclusión del pueblo en la sociedad nacional;

2 Ver: Loiza Cano, Gilberto. (2007). 'El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870'. En *Historia Crítica*, N°. 37, Bogotá: Universidad de Los Andes, (pp. 62-91). Malte Arévalo, Rolando. (2013). 'La guía de institutores de Romualdo Guarín y la formación de maestros en la reforma instruccional de 1870'. En Acevedo Tarazona, Álvaro y Samacá Alonso, Gabriel (Eds.) *Manuales Escolares y Construcción de Nación en Colombia: Siglos XIX y XX*. Bucaramanga: UIS, (pp. 81-130).

luego el maestro era uno de los encargados de llevar adelante tal labor como portador de las luces necesarias para educar a la sociedad. Entre las décadas del treinta y cuarenta del siglo XX, el maestro fue visto como un intelectual, capaz de realizar un trabajo relevante en la formación y moldeamiento de nuevos ciudadanos, más cercanos a los postulados de la Modernidad y por tanto alejado de los preceptos de la Regeneración hispanista y católica que llevaba en el poder medio siglo<sup>3</sup>.

Un intento instruccionalista como el de la República Liberal fue impulsado desde el Estado y por el liberalismo, situación que constituye una de las primeras características distintivas del movimiento pedagógico de los años ochenta. Este movimiento pedagógico surgió y decayó ante la acción de maestros y maestras de varios lugares del país —no sólo de Bogotá—, junto a profesores universitarios e investigadores de las Ciencias Sociales interesados en la historia de la educación. Aunque no todos pertenecían a las filas de la llamada Nueva Izquierda surgida desde los años sesenta, tuvieron una gran presencia maestros políticamente ubicados en esta tendencia, activistas y militantes sindicales y profesores interesados en renovar y pensar sobre su quehacer (Martínez, Unda & Mejía, 2002).

De acuerdo con Humberto Quiceno, las causas del movimiento pedagógico hay que buscarlas no en la inmediatez de los años setenta y ochenta y en los hitos históricos —que se mencionarán en seguida— sino en las transformaciones educativas y culturales profundas de la segunda mitad del siglo XX en Colombia. Dentro de las raíces que identifica Quiceno están, en primer lugar, el interés y práctica de algunos grupos de maestros que se reunieron y organizaron en pequeños grupos con el fin de reflexionar conjuntamente sobre sus prácticas en la escuela. En segunda instancia, concurrieron y fueron de gran utilidad las investigaciones que realizaron profesores universitarios sobre la “identidad intelectual” del maestro, la enseñanza de las ciencias y el papel del conocimiento en la escuela. En tercer lugar, el autor recuerda y subraya la importancia de las resistencias del magisterio a las políticas educativas que preconizaron el instruccionalismo y la tecnología educativa. Finalmente, en el movimiento concurrieron experiencias de pedagogos y educadores no formales que, inspirados en las tesis de Paulo Freire y en general de la educación

3 Ver: Urrego, Miguel Ángel. (2002). *Intelectuales, Estado y Nación en Colombia: De la guerra de los mil días a la Constitución de 1991*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central. Silva, Renán. (2005). *República Liberal, intelectuales y cultura popular*. Medellín: La Carreta.

popular, también hicieron algunos aportes (Quiceno, 2002). Cada uno de estos elementos se inscribió en el cambio de modelo educativo de lo “expansivo” a lo “competitivo” con los respectivos reajustes del capitalismo.

Por su parte, Abel Rodríguez, reconocido maestro, ex-Secretario de Educación del Distrito Capital y una de las figuras más destacadas del movimiento, sostiene que éste se conformó gracias a una serie de acontecimientos puntuales. Las reformas educativas acaecidas en los sesenta formaron una generación de docentes para quienes lo “pedagógico” fue desterrado, razón por la que fundamentaban su actividad en la vocación y la experiencia empírica, mas no en el saber pedagógico. De otra parte, Rodríguez destaca el papel que desempeñó la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) al incorporar en su plataforma reivindicativa de los derechos de los maestros, un componente de investigación y debate académico que se ocupara de la reflexión en torno al saber pedagógico, la experiencia concreta de los maestros y las políticas públicas en educación. A ello se sumó, en una perspectiva más integral y realista, las luchas que dieron los maestros sindicalizados por conseguir unas condiciones labores estables a través del Estatuto Docente. Finalmente, la realización de algunos eventos académicos en 1981-1982 y el XI Congreso Nacional de Fecode, celebrado en Bucaramanga en 1982, en el que se lanzó oficialmente el movimiento y el Congreso Pedagógico Nacional de 1987, constituyen los hitos más importantes en la configuración de este espacio (Rodríguez, 2002).

¿Cuáles fueron las principales características del movimiento pedagógico colombiano? Humberto Quiceno sintetiza en cuatro factores los atributos principales de esta experiencia organizativa de los maestros colombianos. En primera instancia, el MP descubrió y propuso que el Saber Pedagógico no se puede definir ni en términos jurídicos, fisiológicos y mucho menos morales o técnicos. Para estos maestros es un saber histórico y crítico que requiere un abordaje interdisciplinario. De tal manera que superando la técnica y el orden disciplinador puede producir un nuevo sujeto, un nuevo maestro que reflexione sobre su quehacer a partir de elementos teóricos provenientes de varios campos de saber. Ello significa redimensionar al educador, ya no como portador de un método sino como creador de un saber que nace en su diario vivir pero que trasciende reflexivamente la cotidianidad.

El MP rescató a la Pedagogía como saber que se conforma por el cruce de las ciencias y las artes, en oposición al modelo curricular y administrativista de la educación en el que predomina la técnica y la ley en lugar del reconocimiento de la complejidad que se da en el encuentro con el otro. En consonancia, se dieron las condiciones para crear un nuevo sujeto, no necesariamente individual que fuera más allá de la condición jurídica y restringida del instructor y operario. Finalmente, el MP fue, a juicio de Quiceno y de varios de los intelectuales que acompañaron su creación y desarrollo *“el lugar social y político, poder local y poder de resistencia, desde donde fue posible pensar un nuevo modelo de escuela”*, más allá de las escuelas cristianas, nueva o técnica. Desde la praxis misma, surgió la posibilidad de inventar una educación que pusiera en duda el conductismo, los currículos fijos y el poder casi total de la administración (Quiceno, 2002).

Los años noventa y la primera década del siglo XXI en Colombia fue un período de disputa y redefinición por la educación entre un sector progresista del Magisterio, interesado en renovar sustancialmente su campo de acción y el Estado, preocupado por integrar los cambios positivos en un modelo educativo acorde y funcional a las necesidades del capital y la democracia liberal hegemónica. En el medio estuvo otro sector del Magisterio interesado en articular sus luchas y expectativas a la expedición de la Ley General de Educación, el cual concibió la participación del propio Magisterio en su proceso de elaboración como un logro que había que respaldar. Este grupo consideró que la renovación de la educación en el país llegaba hasta la sanción de la ley y que correspondía a los educadores apoyarla irrestrictamente desde la federación sindical. El agotamiento de la relación entre vida sindical e impulso pedagógico, sumado a un contexto de reinención del amplio espectro de la izquierda y una ley de educación, que pese a todo, incluyó demandas e ideas progresistas que daban espacio para la autonomía de los maestros, contribuyó a un declive del movimiento (Rodríguez, 2002).

A pesar de este declive, normal en todo proceso organizativo, en la segunda mitad de los años noventa y el siguiente lustro, el país presenció la creación de unas redes de maestros que continuaron con el espíritu del movimiento pedagógico original. Con la idea del “viaje”, los maestros, investigadores y estudiantes que participaron de la Expedición Pedagógica Nacional procuraron sacar a la escuela de los muros de concreto y, en el encuentro con el otro, es decir, la sociedad real que nos muestra lo diverso

que es el país, conocer las herramientas necesarias para ser maestro en contextos reales y disímiles. La misma idea de red pedagógica rescató el sentido de la autonomía que reclamaban los maestros como creadores de un saber pedagógico, que no se debe confundir con las ciencias de la educación, sin negar el diálogo que los maestros han generado con estas disciplinas como la sociología y la psicología de la educación (Martínez, Unda & Mejía, 2002). El movimiento pedagógico ya no está o no tiene el mismo ímpetu de sus orígenes, incluso las expediciones pedagógicas no continuaron. Sin embargo, volver la mirada a esta experiencia ha de servir —no en un sentido utilitario— para refrescar la memoria y retomar algunas pistas que quedaron dispersas en el camino.

**II. Apuntes sobre la educación actual.** De acuerdo con Alberto Martínez Boom, la educación a nivel global experimentó después de los años sesenta del siglo anterior una serie de desplazamientos que se sintetizan en el paso de la “escuela expansiva” a la “escuela competitiva”. Al ligar el problema educativo a los procesos de modernización en el continente, este autor señala cómo la historia de la educación latinoamericana durante el siglo XX puede entenderse a partir de la existencia de dos modelos que, sujetos a los dictados y necesidades del “desarrollo”, gestionaron la educación en fases claramente identificables. La escuela expansiva tuvo al Estado como el eje de su administración en tanto se preocupó por el aumento de la cobertura con el fin de formar a la mayor cantidad de personas en una serie de valores y habilidades que facilitarían el despegue industrial de estas naciones insertas en el capitalismo hasta la primera mitad del siglo XX. La idea de “movilidad social” como resultado de la educación y las teorías sobre el capital humano y la planificación de lo educativo como una inversión a mediano y largo plazo fueron claves para soportar este modelo. La expansión acelerada de la matrícula significó para los sistemas educativos crear mayor infraestructura educativa, dotar de equipamientos didácticos, desarrollar programas de capacitación de maestros y crear en algunos países acciones complementarias de alimentación y merienda (Martínez, 2004).

El concepto clave para este período, cuyas ideas centrales no se han abandonado completamente en el caso colombiano, es el de Estado docente como lo recuerda Álvarez Gallego (Álvarez, 2001). Desde luego, la capacidad fiscal de cada Estado o el grado de claridad en su respectivo proyecto hegemónico diferenciaron los procesos nacionales. La labor de expandir la educación a sectores que no habían ingresado formalmente

al sistema en primer momento para la inclusión en el mundo de la producción, como “persona útil y productiva para la sociedad” fue apoyada por los organismos internacionales, los cuales asesoraron y acompañaron todos los cambios institucionales que se dieron. La elaboración de investigaciones diagnósticas sobre el estado de la educación en los países en “vías de desarrollo”, la dotación de una serie de figuras discursivas, la definición de prioridades y planes de gestión, entre otras estrategias, hicieron parte de esta definición global de la agenda educativa desde finales de los años cincuenta (Martínez, 2004).

Este modelo, que en el caso colombiano tuvo una duración aproximada de dos décadas, empezó su declive a mediados de los años setenta, cuando se desató la reorganización del Ministerio de Educación Nacional, y con ella la reforma curricular que sentó las bases de la educación colombiana hasta el día de hoy (Presidencia de la República de Colombia, 1976). Aunque en Colombia este modelo se conoce como el de la “Tecnología Educativa”, el predominio de los recursos técnicos no fue tanto como el que se verá ya en los tiempos de la escuela competitiva, período en el que se articuló plenamente la revolución de la microelectrónica al campo educativo. A partir de estos años, los mismos organismos internacionales como la UNESCO, la CEPAL y la OEI, más entidades multilaterales como el BID y el Banco Mundial, sin descontar los respectivos Estados, señalaron la crisis del modelo. De allí que quienes ayudaron a fundarlo en los años ochenta, en el marco de la “década perdida”, propusieran una modernización administrativa del hacer educativo y de la formación docente, a la par de un financiamiento de la educación, mayor énfasis de la educación informal y privilegio en el aprendizaje (Martínez, 2004: 157).

La tendencia formativa que se impuso al finalizar los años ochenta permitió que la educación experimentara una readecuación en varios órdenes. En primer lugar, se dio un desplazamiento de la enseñanza al aprendizaje y, por tanto, enfatizó en los pre-saberes y las experiencias de los educandos antes que en la formación de los maestros, quienes pasarían solamente a ser “facilitadores” y “acompañantes” de los procesos de aprendizaje de los niños y jóvenes. A nivel de contenidos también se dieron cambios sustanciales que hacen pensar en un cierto tipo de instrccionismo, toda vez que se ha asistido al predominio de los logros y competencias como aquellos referentes que todo infante y joven debe alcanzar en cuanto a los “mínimos” para desempeñarse en sociedad. Aunque desde el mismo siglo XIX, e incluso finales del XVIII, hubo interés en la promoción de la



educación práctica y útil, proyecto que recorrió todo el siglo XX desde el nivel secundario hasta el universitario, la formación para el trabajo en la globalización se convierte en el único horizonte posible para la educación.

Los sistemas educativos deberán responder a las nuevas necesidades de un mundo cada vez más globalizado, incorporando nuevos procesos de planeación, gestión, estímulos y profesionalización a los docentes, uso de tecnologías en las aulas y financiamiento educativo derivado de fuentes privadas e internacionales. Esta diferencia hace que la demanda sea el énfasis de las reformas y, junto con ello, una concepción de educación basada en “la adquisición de competencias de aprendizaje”, desprovista de su conformación cultural y simbólica que la caracterizó en la modernización expansiva. Señala Martínez Boom que durante los años ochenta y noventa varios países del continente experimentaron no solamente la expedición de nuevas cartas constitucionales sino de sendas reformas educativas que estuvieron mediadas por la búsqueda de legitimación, dada por la participación de diferentes actores educativos.

El caso colombiano es ilustrativo de este proceso con la expedición y sanción de la Ley 115 de 1994. Según Gabriel Samacá, la Ley General de Educación no alteró sustancialmente el modelo educativo colombiano, pues ya venía desde los años setenta acomodándose a las necesidades de la economía en su versión neoliberal, a la par que pretendía convertir la educación en sí misma en nuevo mercado. Los fundamentos discursivos de esta norma posicionaron conceptos como los de calidad, eficacia, eficiencia y pertinencia, en los que se confirmó una cesión de parte del Estado a liderar un proyecto educativo en función de la “comunidad educativa” como expresión de la sociedad civil. De esta forma, la educación es considerada un servicio público —definición que se incluyó en la misma Constitución Política de 1991—, centrada en la formación de sujetos competentes, en instituciones descentralizadas, flexibles y autónomas, con unos maestros profesionalizados y estandarizados y donde todo el sistema es permanentemente monitoreado y evaluado en función de pruebas internacionales (Samacá, 2009).

Una de las áreas que más se vio afectada con esta reforma educativa fue la relacionada con el conocimiento social. De la visión patriótica que dominó durante la primera mitad del siglo XX, a partir de los años setenta, y especialmente una década después, las asignaturas de Historia, Geografía y Educación Cívica fueron reemplazadas por las llamadas Ciencias



Sociales Integradas. Si bien la educación patriótica pretendía formar ciudadanos amantes de su terruño y del régimen republicano a través del ejemplo de los grandes hombres, constructores de la nacionalidad, las Ciencias Sociales desfiguraron este objetivo político por una masa amorfa de conocimientos ligeros que no permitieron crear una memoria sólida compartida ni un reconocimiento e identificación con el entorno geográfico (Acevedo & Samacá, 2012). Sin renunciar a la socialización de las nuevas generaciones en la fidelidad al régimen político, el desarrollo de una nueva historiografía universitaria y de las ciencias sociales en general en el país, permitió apuntalar una visión de la historia centrada en la defensa del liberalismo político y económico como modelo deseable para la sociedad colombiana (Samacá, 2010).

Desentrañar los alcances ideológicos de esta apuesta educativa de los gobiernos y organismos multilaterales es una tarea más ardua por la forma como se llevan a cabo las reformas y los discursos que las soportan. A tono con los dictados neoliberales de reducción —que no desaparición— del Estado y sus responsabilidades sociales de los tiempos del bienestar, la educación no sólo se mercantiliza sino que pretende ser reducida a una capacitación que elimine el pasado, el pensamiento crítico y la reflexión pausada de maestros y estudiantes. Aunque en Colombia no ha tenido el impacto de otros países como Estados Unidos, el Homeschooling constituye una muestra concreta de la desescolarización como respuesta a una crisis de la educación y, sobre todo, de la desconfianza en el Estado como actor determinante en la gestión de la sociedad (El Tiempo, 2008). De la preocupación pública por incrementar la matrícula de los niños y niñas en edad escolar, garantizar la permanencia en las escuelas a través de subsidios y condiciones materiales como la gratuidad en la matrícula, los comedores escolares y la dotación de materiales, se está asistiendo a una desvinculación deliberada de ciertos sectores que no tienen confianza en el sistema educativo.

En una reedición de la fe en las herramientas didácticas como sustitutos de los maestros, la explosión de las tecnologías de la información y comunicación se entroncó con este proyecto educativo. La masificación de los equipos electrónicos, uno de los sectores que más auge ha tenido en el mundo económico en las dos últimas décadas, permitió y potenció esta creencia en que lo multimedial era la esencia de la educación del futuro. Si bien no se puede negar que la informática transformó no sólo el proceso de producción de las mercancías en general, sino además las

formas en que las personas se relacionan entre sí y con el conocimiento, lo que se presentó fue una fetichización del papel de las computadoras en el desarrollo de las experiencias educativas. Sin embargo, programas como *Computadores para Educar* del Ministerio de Educación Nacional junto con el sector privado no alcanzan a suplir las carencias tecnológicas que es necesario resolver para explotar intensivamente la virtualidad. Temas como la existencia de una infraestructura óptima a nivel de acceso a Internet, el mismo costo de la conectividad, la disposición de equipos subvencionados, la alfabetización digital, entre muchos otros, relativizan la burbuja informática que domina el discurso educativo en la actualidad (Vargas, 2006).

Ahora bien, en Colombia el modelo educativo “neoliberal” ni siquiera ha podido ser aplicado satisfactoriamente en gran medida por la recurrencia de problemáticas de vieja data que no se han resuelto. Por ejemplo, en los años noventa, época de la reforma educativa, todavía existía un índice de casi el 50% de falta de cobertura en educación secundaria (El Tiempo, 1993). Aunque estas cifras han mejorado en casi dos décadas, a nivel de calidad los resultados son muy pobres, tal y como lo indican tanto las pruebas nacionales que se han extendido a quinto grado de primaria, noveno y undécimo de bachillerato y la educación superior, como en el nivel tecnológico y profesional<sup>4</sup>.

Por referenciar un caso nacional, la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Industrial de Santander ha venido analizando los resultados del desempeño de sus programas en las pruebas Saber Pro. Las conclusiones no son las mejores para los programas de Humanidades, toda vez que solamente se encuentran estudiantes destacados, con un

4 Ver: ICFES. (s. f.) Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/resultados/> Por referenciar un caso nacional, la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Industrial de Santander ha venido analizando los resultados del desempeño de sus programas en las pruebas Saber Pro. Las conclusiones no son las mejores para los programas de Humanidades, toda vez que solamente se encuentran estudiantes destacados, con un nivel medio alto en la Licenciatura en Idiomas, que incluso está por encima del promedio nacional para estos programas. Uno de los datos más preocupantes tiene que ver con el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes de programas como Derecho, Trabajo Social, Economía, incluso en comparación con los estudiantes de programas de la misma UIS como Medicina o algunas ingenierías. Aunque en esta realidad convergen razones históricas de peso como el carácter ingenieril de la universidad y, por consiguiente, la débil tradición de los estudios sociales, al tiempo que factores como la ausencia de una prueba específica para varias carreras de Ciencias Humanas y la falta de conocimiento de estas pruebas estandarizadas.

nivel medio alto en la Licenciatura en Idiomas, que incluso está por encima del promedio nacional para estos programas. Uno de los datos más preocupantes tiene que ver con el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes de programas como Derecho, Trabajo Social, Economía, incluso en comparación con los estudiantes de programas de la misma UIS como Medicina o algunas ingenierías.

Aunque en esta realidad convergen razones históricas de peso como el carácter ingenieril de la universidad y, por consiguiente, la débil tradición de los estudios sociales, al tiempo que factores como la ausencia de una prueba específica para varias carreras de Ciencias Humanas y la falta de conocimiento de estas pruebas estandarizadas (UIS, Facultad de Ciencias Humanas, 2013). En el mismo sentido, los resultados de los estudiantes colombianos en pruebas internacionales como PISA tampoco son los mejores, tanto en competencias lingüísticas como de razonamiento matemático (Semana, 2011). ¿Qué papel le corresponde al Magisterio en un proyecto educativo que busca precisamente restarle importancia a su labor? ¿Cómo puede contribuir la historia a reivindicar el papel de los educadores?

## A manera de cierre

El problema de la formación de los maestros en la actualidad no puede desconocer la fuerza que tiene la “tecnopedia neoliberal” como llama Mónica Jaramillo, a aquella concepción de la educación que se ha olvidado del pensar propio latinoamericano, que supedita la formación de los espíritus, las mentes y los cuerpos a la lógica del capital y la dominación (Jaramillo, 2012). Retomando una de las obras más recientes de la pensadora Marta Nussbaum, podemos decir que la educación de los educadores debe pasar por el rescate de lo mejor de la tradición occidental en cuanto al pensamiento humanista, consciente de los retos que impone la contemporaneidad y teniendo como horizonte de acción la transformación de la realidad sin maximalismos ni utopías totalitarias (Nussbaum, 2010). El mismo ideal de democracia requiere obligatoriamente que el conocimiento social, auténticamente crítico y radical, tenga un lugar en todo los proyectos educativos, aquellos de las facultades de educación que forman a los profesores, los que también educan a los profesionales, técnicos y tecnólogos y, desde luego, en los que se dan los primeros pasos.

Conscientes de que la educación no se puede transformar por decreto, voluntad individual o análisis académico, la experiencia del movimiento pedagógico colombiano representó una bocanada de aire que refrescó el anquilosado mundo del Magisterio desde su interior. Buscar el posicionamiento del maestro como un intelectual, como un creador y no como un simple repetidor de información acabada, constituye una apuesta política valiosa en términos identitarios. A ello se debe sumar, sin que redunde en beneficios excesivos para un gremio, la garantía por parte del Estado y la sociedad de las condiciones materiales para desarrollar la labor, lo que incluye no sólo políticas que apoyen al Magisterio sino que garanticen la educación como un derecho, con responsabilidad fiscal pero sin someterla a la lógica del lucro y el acondicionamiento de las necesidades productivas.

Al cumplir veinte años de haber saltado a la palestra pública, varios de los investigadores que acompañaron la creación del Movimiento Pedagógico se dieron a la tarea de reflexionar sobre los alcances de este experimento organizativo y cultural. Una de las historiadoras más importantes de este grupo, la profesora Olga Lucía Zuluaga, recordó cómo uno de los elementos más débiles fue la no irrupción de los ideales del movimiento en las facultades de educación y en general en la institucionalización. A ello sumó una idea que debe guiar la reflexión y el quehacer de los maestros, no sólo como autoanálisis sino como pauta para el mismo ejercicio profesional en relación con el mundo de la educación. La profesora Zuluaga, evocando a uno de los padres de la pedagogía, Herbart, señaló que el maestro debe:

[...] conocer profundamente tanto la pedagogía como la ciencia que enseña. Lo cual implica articular estos dos campos mediante un objeto común que no puede ser otro que la enseñanza, objeto de saber que permite un doble flujo de nociones, conceptos, métodos y experiencias del área pedagógica. De esta manera los saberes específicos captarían las elaboraciones de la pedagogía acerca de la enseñanza y la pedagogía, se apropiaría de las elaboraciones susceptibles de incorporar a su campo de reconceptualización (Zuluaga, 2002: 317-318<sup>5</sup>).

5 En el caso de la historia esto se ha venido dando en cierta forma. Ver: Acevedo Tarazona, Álvaro. (2012). 'Por un diálogo entre investigación histórica y enseñanza de la historia en Colombia: Acercamiento a dos experiencias recientes'. En *Revista de Historia de la Educación Colombiana*, Vol. 15, (pp. 9-26) Pasto: Universidad de Nariño.

A diferencia de lo que pensaron y desearon algunos áulicos de la globalización neoliberal como Fukuyama y Huntington, la historia reciente ha demostrado la necesidad de dar respuestas desde la cultura en general y la educación en particular, a los acuciantes problemas del diario acontecer. Los maestros están llamados a armarse de los mejores argumentos, dentro y fuera de la academia, para compartir con sus estudiantes y la comunidad educativa un pensamiento crítico y propositivo. Reconocer múltiples inteligencias y sensibilidades no debe hacernos caer en un relativismo absoluto en el que el valor de la ciencia sea intercambiable al de otras formas de acercarse y comprender el mundo como la religión o la magia. Reivindicar el lugar de la ciencia no constituye apostar por una “tiranía” de la razón, pues de lo que se trata es de posicionar el pensamiento amplio, divergente y sustentado, desde la misma formación de los educadores, sin pretender negar el papel que tienen como tal pero sin desconocer la importancia crucial de los saberes que van a enseñar y compartir.

## Referencias

- ACEVEDO, Á. (2012). ‘Por un diálogo entre investigación histórica y enseñanza de la historia en Colombia: Acercamiento a dos experiencias recientes’. *Revista de Historia de la Educación Colombiana* [15, 9-26], Pasto: Universidad de Nariño.
- ACEVEDO, Á. & SAMACÁ, G. (2012). ‘La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): De los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales’. *Revista Colombiana de Educación* [62, 221-244]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- ÁLVAREZ, A. (2001). ‘Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?’ *Revista Iberoamericana de Educación* [26, 35-58]. Recuperado el 2 de enero de 2013 de <http://www.rieoei.org/rie26a02.htm>
- ARCHILA, M. (2003). *Idas y venidas, vueltas y revueltas: Protestas sociales en Colombia 1958-1990*. Bogotá: ICANH/CINEP.
- EL TIEMPO. (1993). *Nuevo Plan de Educación Secundaria* Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-217409>
- \_\_\_\_\_. (2008). *Modelo educativo ‘colegio en casa’ toma impulso en Colombia*. Recuperado el 25 de abril de 2013 de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4464209>
- ELÍAS, N. (1987). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER (UIS). (2013). *Informe Resultados Saber Pro para la Facultad de Ciencias Humanas UIS* [Documento Inédito]. UIS: Facultad de Ciencias Humanas
- FAZIO, H. (2008). *La historia y el presente en el espejo de la globalización*. Bogotá: Uniandes - CESO.
- GELLNER, E. (1988). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza.
- ICFES. (s.f.) Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/resultados/>
- JARAMILLO, J. (1980). 'El proceso de la educación: Del Virreinato a la época contemporánea'. JARAMILLO, J. *Manual de Historia de Colombia*. [Tomo III, 249-339]. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- JARAMILLO, M. (2012). *La tecnopedagogía neoliberal del reciclaje y sus antecedentes ideológicos*. [Documento inédito]. Bucaramanga.
- LENORE, V. (2011). 'Slavoj Žižek: El filósofo de la anarquía' [entrevista]. *El País*. Recuperado de [http://elpais.com/diario/2011/04/01/tentaciones/1301682172\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2011/04/01/tentaciones/1301682172_850215.html)
- LOIZA, G. (2007). 'El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870'. *Historia Crítica* [37, 62-91]. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- MALTE-ARÉVALO, R. (2013). 'La guía de institutores de Romualdo Guarín y la formación de maestros en la reforma instruccional de 1870'. ACEVEDO, Á. & SAMACÁ, G. [eds.]. *Manuales Escolares y Construcción de Nación en Colombia: Siglos XIX y XX* [81-130]. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander (UIS).
- MARTÍNEZ, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Barcelona: Anthropos, CAB.
- MARTÍNEZ, A., UNDA, M. P. & MEJÍA, M. R. (2002). 'El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico'. SUÁREZ, H. [comp.]. *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002: Entre mitos y realidades* [61-94]. Bogotá: Magisterio/Corporación Tercer Milenio.
- NEGRI, T. (1992). *Fin de siglo*. Barcelona: Paidós, Universidad Autónoma de Barcelona, I.C.E.
- NEGRI, T. & HARTD, M. (2001). *Imperio*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- PAVÓN, H. (2013). *Zygmunt Bauman: "El Estado benefactor volvió para los ricos."* [entrevista]. Recuperado de: [http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/Entrevista-Zygmunt-Bauman\\_0\\_908909125.html](http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/Entrevista-Zygmunt-Bauman_0_908909125.html)
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. (1976). *Decreto 088. Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102584\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf)

- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. (1978). 'Decreto 1419. Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional'. BÁEZ, J. [comp.]. *Legislación para Educación. 4ª Edición actualizada a 1998*. Bogotá: Editorial CASE.
- QUICENO, H. (2002). 'Movimiento Pedagógico: Posición crítica y lugar de liberación'. SUÁREZ, H. [comp.]. *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002: Entre mitos y realidades* [95-128]. Bogotá: Magisterio, Corporación Tercer Milenio.
- RIDAO, J. M. (2012). Pierre Rosanvallon: "Una diferencia económica acaba con la convivencia" [entrevista]. *El País*. Recuperado de [http://cultura.elpais.com/cultura/2012/10/23/actualidad/1351011572\\_284875.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2012/10/23/actualidad/1351011572_284875.html)
- RODRÍGUEZ, A. (2002). 'El Movimiento Pedagógico: Un encuentro de los maestros con la pedagogía'. SUÁREZ, H. [comp.]. *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002: Entre mitos y realidades* [15-60]. Bogotá: Magisterio, Corporación Tercer Milenio.
- SALDARRIAGA, Ós. (2012). 'Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia: 1870-2002'. *Memoria y Sociedad* [6, 12, 121-150]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de [http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C\\_Sociales/memoria/memoria12/MaestroSaberCultura.pdf](http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/memoria/memoria12/MaestroSaberCultura.pdf)
- SAMACÁ, G. D. (2009). *El proyecto de construcción de la memoria nacional a través de los manuales escolares de Ciencias Sociales de octavo grado en Colombia entre 1984-1996: Representaciones sobre el siglo XIX*. [Trabajo de grado para optar al título de Historia]. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander (UIS).
- \_\_\_\_\_. (2010). 'Manuales escolares de Ciencias Sociales y proyecto de memoria nacional a principios de la década del noventa del siglo XX: Colombia, una República democrática y en vía de desarrollo'. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* [15, 205-223]. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander (UIS).
- \_\_\_\_\_. (2011). 'Intervención de las entidades internacionales en la definición de la calidad educativa en Colombia, 1984-1996: Propuestas sobre manuales escolares y nuevos enfoques sobre la enseñanza de la historia'. *Revista Temas* [3, 5, 47-66]. Bucaramanga: Universidad Santo Tomás.
- SEMANA. (2011). Estudiantes colombianos no leen bien en internet. En *Semana*, Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/estudiantes-colombianos-no-leen-bien-internet/242220-3>
- SILVA, R. (2005). *República Liberal, intelectuales y cultura popular*. Medellín: La Carreta.



- URREGO, M. Á. (2002). *Intelectuales, Estado y Nación en Colombia: De la guerra de los mil días a la Constitución de 1991*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central.
- VARGAS, G. G. (2006). *Filosofía, pedagogía y tecnología*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, San Pablo Editores.
- VEGA, R. (1994). *¿Fin de la historia o desorden mundial?: Crítica a la ideología del progreso y reivindicación del socialismo*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- ZIZEK, S. (1998). 'Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional'. JAMESON, F. & ZIZEK, S. *Estudios Culturales: Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- ZULUAGA, O. L. (2002). 'Las facultades de educación y el Movimiento Pedagógico'. SUÁREZ, H. [comp.]. *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002: Entre mitos y realidades* [317-318]. Bogotá: Magisterio, Corporación Tercer Milenio.