

Una experiencia pedagógica, formativa y editorial: *la Revista Educación y Pedagogía.*

Entrevista al profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez, director

Entrevista realizada por
Juan Fernando Saldarriaga Restrepo*

Preámbulo

Tras leer los editoriales para la separata que acompaña este número, surgió la idea de hacerle una entrevista al profesor Alberto Echeverri, director de la *Revista Educación y Pedagogía*, con motivo de la publicación del número 50. Así, preparé las preguntas, en torno a los temas más tratados por él en los editoriales; lo llamé y concertamos la cita. Debido a la densidad de la temática y a mi inexperiencia como entrevistador, decidí enviarle por anticipado las preguntas, acción que ayudó mucho a mantener el guión de la conversación, pues, como se verá más adelante, el profesor mismo, en algunos casos, se orientó en los objetivos propuestos, lo que facilitó mi labor.

El encuentro se llevó a cabo un día domingo. La ciudad apeteció favorecernos con un clima cálido y nos desplazamos a un lugar abierto, cómodo, tranquilo. ¡Lástima que no dejaran fumar! No concibo una conversación sin fu-

mar un cigarro... algo más sobre esto habrá que reflexionar: el desplazamiento a que nos someten a los fumadores... La ansiedad tal vez era notoria en mí, pero, ya allí, el susto de asumir la posición de entrevistador se disipó, ante la presencia tranquila y abierta del profesor Echeverri.

Nos acompañó, para los asuntos técnicos de la entrevista, la comunicadora social Viviana Cano, a quien agradezco su compañía y su labor en la transcripción de aquella.

Es de aclarar que la entrevista se hizo en dos partes, pues la grabadora nos falló en un momento de "encuentro", como lo calificó Viviana. Entonces nos desplazamos a otro lugar, donde pudimos solucionar el impase. Por ello, la entrevista se presenta aquí en sus dos partes. También he decidido señalar al lector, con subtítulos, los temas centrales de la conversación.

* Magíster en literatura colombiana. Corrector de textos independiente.

Desde mi perspectiva, y hora que reviso la transcripción de la entrevista, veo que éste es un texto en el que quedan muchas cuestiones por resolver, asuntos por consultar, por conocer, y me parece que eso es bueno, que la entrevista en sí no se cierra a los temas tratados, sino que ellos fungen como potencializadores de preguntas e inquietudes. Tal vez eso sea una característica propia de las entrevistas.

Resta sólo agradecerle al profesor Alberto su disposición para resolver las inquietudes planteadas, la amplitud de sus reflexiones, y su buen ánimo ante el impase señalado.

Primera parte

Condiciones de existencia de la *Revista*

El propósito de la entrevista es tratar sobre los temas generales enunciados en los editoriales de la Revista Educación y Pedagogía: lo que tiene que ver con el campo conceptual de la pedagogía, el Movimiento Pedagógico y la formación de educadores, y también sobre el pasado, el presente y el futuro de la Revista. Profesor Echeverri, empecemos entonces con su fundamentación académica, con su formación.

Lo que hay que señalar es mi relación con el marxismo, y sobre todo la relación con Antonio Gramsci, pues es algo que me marca desde hace treinta años, en tanto él es un pensador y hombre de acción que, con su concepción de hegemonía, le coloca límites al economicismo y realza el papel que cumplen la pedagogía y la cultura. El reconocimiento de la pedagogía como fuerza hegemónica en el seno de la sociedad y de la historia afirmó mi vocación de maestro, pues me sentía llamado a darle a la vida de mis alumnos-maestros un sentido histórico y cultural. Por ejemplo, la definición que él da de pedagogía como una relación hegemónica entre inferiores y superiores, entre el que sabe y el que no sabe, el que manda y el que obedece, y la relación entre trabajo manual e intelectual, esa definición

de Gramsci me marca, y me aclara el papel que desempeñan en la sociedad intelectuales y maestros. Lo que se comprende si se entiende que para Gramsci todo el mundo es un intelectual. Él resalta que, en Occidente, no es posible una revolución si no hay primero un trabajo ético, cultural, filosófico y pedagógico que prepare la llegada de aquella.

Otra de las razones que llevaron a afianzar mi vocación de maestro fue el haber tenido buenos maestros de primaria, secundaria y universidad. El amor a las revistas nació de los legados que nos dejó Estanislao Zuleta sobre hacer de la educación un campo de batalla; y una de las formas importantes de librar esta batalla son las revistas y los periódicos como instrumentos de lucha política y cultural. Estanislao se pasó su vida fundando periódicos, revistas, librerías, tertulias, editoriales, grupos de estudio, colegios, partidos políticos y centros de estudio. Nunca se encerró en la academia, siempre estuvo presente en el corazón de la sociedad y sus conflictos.

Siempre soñé con una revista que acogiera los trabajos de la generación del setenta, la generación de intelectuales marcados por el Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos, y los confrontara o integrara a los trabajos más recientes en educación, pedagogía y didáctica. Claro, sin dejar de lado la tradición, fuese de la pedagogía católica, la *escuela nueva* o la tecnología educativa en sus diferentes matices.

La formación de los lectores se debe seguir buscando entre las comunidades académicas y los maestros. El borrar de nuestro itinerario a los maestros nos condena a la soledad y el autismo que produce el apoliticismo y, peor aún, la indiferencia. Creo que ambos somos herederos de las consignas libertaria que nos dejó el Movimiento Pedagógico: liberación de la división del trabajo entre trabajo que manda y otro que obedece, un trabajo que piensa y otro que ejecuta; liberación en el sentido de una democracia nueva, real, donde maestros,

profesores, investigadores, donde tengamos un nivel de autonomía acerca de qué se hace, para qué lo hace y porqué lo hace.

O sea que, en esa época, fue muy fuerte ese sentido de la promoción de la cultura, y es el caldero donde empieza a surgir el Movimiento Pedagógico.

Sí. Después de la diáspora de la izquierda culta, que buscaba el cambio total de la sociedad por una vía democrática, sus integrantes nos fuimos ubicando en diferentes sectores de la sociedad. Se forjan, por parte de algunos, lo que bien se podría llamar unas *trincheras teóricas*, que buscan fortalecer la hegemonía intelectual en sectores como el magisterio, y otros como el movimiento de mujeres, los movimientos indígenas y de las negritudes. En esa época nos marca muchísimo la tecnología educativa. Soy licenciado en historia y filosofía, y nos toca la tecnología educativa en su cresta más alta, y nos tocó el conductismo en su versión más refinada.

Pero la perspectiva filosófica e histórica les sirvió a ustedes para confrontar las tendencias tecnológicas y las psicológicas del conductismo.

Sí, pero teníamos que escapar del aparato y del instrumentalismo. Cuando logramos trasladar la pedagogía a la historia, aquella adquiere un sentido nuevo, porque le hacemos una finta al aparato, y sus poderes de dominación y reproducción; esa finta, ese eludir, en términos futbolísticos, sus determinaciones y la fatalidad de sus designios, que sumía a intelectuales y maestros en una borrachera de la cual sólo se podía despertar cuando el socialismo se tomara el poder. La revista *Educación y Cultura* (Fecode), la revista *Estudios Educativos* (APE), la *Revista Colombiana de Educación* y la editorial *Magisterio*, el Premio Compartir y los CEID (Centros de Investigación adscritos a la Federación Colombiana de Educadores) son la evidencia de que ese determinismo y ese fatalismo se pueden neutralizar. Zuleta, en una entrevista que le concedió a Antonio Restrepo en 1988, lo dice bellamente: “En el José, Tho-

mas Mann nos enseña que nuestra vida es un hecho grandioso en sí mismo, aunque la historia no nos haya redimido”.

La neutralización del aparato y sus poderes reproductivos se alcanza cuando desplazamos las preguntas del aparato a la historia. Al decir de Pierre Bourdieu, el funcionamiento de las instituciones como aparato es algo infernal, que bloquea la posibilidad de las luchas entre las diferentes posiciones en el campo. El funcionamiento como *campo* no sólo le pone coto al determinismo económico y a una enfermedad que la universidad de hoy padece y que Zuleta, citando a Lacan, nos lo hereda en los siguientes términos:

Lacan, dice de manera muy simpática y muy acertada, que la especialización, tal como se concibe en Norteamérica y en general en el mundo capitalista, ha permitido hacer no sólo ingenieros, médicos y físicos analfabetas, sino que se ha dado un lujo todavía mayor: producir psicoanalista analfabetas, que por fuera del diván no saben nada de nada (Zuleta, citado en Grueso, 1997: 67).

El campo nos recuerda que, además de oficiar en una disciplina, somos asalariados, hombres y mujeres públicos y sujetos de deseo y enseñantes y formadores. El campo no nos da tregua, no permite que nos encasillemos y que podamos establecer jerarquías y castas intelectuales desde las cuales podamos mirar al prójimo por encima del hombro.

Entonces, empezamos a plantear la pedagogía en la historia, y por su lado los maestros luchaban por modificar la posición que ocupan en la división social de los saberes, pretensión que es reforzada por la profesionalización que el magisterio conquista hacia 1979, gracias a la expedición del estatuto docente. De esta manera, el maestro funcionario desplaza al maestro apóstol... Y creo que fue en el Congreso Pedagógico de agosto de 1982 de

Fecode [Federación Colombiana de Educadores], donde los maestros y el Grupo Federici, donde estaban Antana Mockus, Carlos Augusto... lanzaron el Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos.

¿Cuáles eran las finalidades del Movimiento Pedagógico?

El Movimiento Pedagógico buscó articular las luchas sindicales con las luchas por la cultura, y ya desde un punto de vista foucaultiano, eran luchas por un saber-poder, por decidir acerca de qué tipo de relación establecer con el conjunto de saberes que los informaban. Y había una cosa muy importante: es que los maestros de ese momento se dan cuenta de que ellos tienen una experiencia que es saber y que tienen una historia, porque hasta ese momento se creía que el maestro, la escuela y la pedagogía carecían de historia propia. La historia del maestro se hacía desde la historiografía tradicional o, más adelante, desde la historia de la economía y la política. En ellas, el maestro era una sombra, la escuela un aparato ideológico y la pedagogía un recetario de fórmulas para enseñar. El Movimiento Pedagógico los hace sentir orgullosos de su gesta diaria y, en especial, el hecho de que allí, en el espacio del aula, pueden ejercer una escritura que escapa al control de la evaluación y se vuelcan sobre la intimidad de sus pensamientos como formadores y enseñantes.

Hay una cosa muy importante que es la lucha por modificar el lugar que ocupa el maestro en el saber, porque el maestro se rehúsa a ser un receptor pasivo. El magisterio entra a ser actor de una política de saberes. Ello coincide con el desplazamiento masivo, por parte de intelectuales de la pedagogía y la historia, y de las ciencias naturales, los matemáticos, los físicos de la Universidad Nacional de Colombia, se vuelcan sobre el magisterio. El Grupo Federici y el grupo de Dino Segura, y personas que ya tenían un puesto destacado en las ciencias, como Mockus, Carlos Eduardo Vasco, comparten la vida del maestro en las es-

cuelas, y el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, que había aparecido en 1975 o 1979, también se vuelca sobre las escuelas y empieza a plantear un rescate de la pedagogía y una reivindicación de la pedagogía y el oficio de maestro.

¿Es allí donde nace la revista, donde se dan sus condiciones de existencia?

No, ella nace en otro momento, cuando este movimiento entró en reflujo, y su fundación busca transferir, a las nuevas generaciones de maestros e intelectuales, el entusiasmo que ese drama pasional llamado Movimiento Pedagógico despertaba en todos los que fuimos sus actores. La *Revista* nace en 1989, con el apoyo del decano de entonces, Enrique Batista y del vicerrector general, Federico Posada. En esa época se estaba dando la transición de la hegemonía de la pedagogía (declinaba el Movimiento Pedagógico y sus integrantes más destacados eran cooptados por el Estado) hacia la hegemonía del Estado evaluador. Otra vez volvía un pensamiento tecnocrático a tomar las riendas de la formación de maestros; digamos que había una fragmentación del campo que debilitaba la comunicación entre maestros e investigadores... Hay un proceso de cooptación por el Estado, hay una fragmentación de ese movimiento de intelectuales y maestros, y la *Revista* quiere, en primera instancia, recoger el legado anterior. La *Revista* tiene como meta aprender de aquellos que fueron nuestros alumnos y ahora son maestros que nos recuerdan el valor de la escritura para la enseñanza.

La *Revista*, con su fundación, nos recuerda que la escritura es una condición indispensable de la vida de todo maestro; en un destello de lucidez lo dijo Marcos Palacios. En esta dirección debo afirmar que hay dos legados del Movimiento Pedagógico que tienen plena vigencia: la revista *Educación y Cultura*, y los CEID, como instituciones de saber e investigación de los maestros en cada uno de los departamentos y regiones del país.

El otro legado del Movimiento Pedagógico es que convierte, en fuerza social, debates y discusiones que se daban en la academia. Es el caso de la existencia de una tradición pedagógica nacional e internacional; de allí se deriva el trabajo sobre los clásicos de la pedagogía, al que la *Revista* le presta mucha atención, tanto a los escritos sobre ellos, como a las traducciones. En esta dirección son muy importantes el trabajo de Lucía Estrada, profesora de lengua francesa de la Universidad Nacional de Colombia, sede de Medellín, y el de Andrés Klaus Runge, profesor de nuestra Facultad, con su incesante labor de escritura y traducción para que nosotros podamos leer la tradición pedagógica alemana, noble destino que sigue los pasos de Lorenzo Luzuriaga, gracias al cual disfrutamos la lectura de los pedagogos europeos y norteamericanos de los primeros cincuenta años del siglo xx.

Por un lado, está el recuperar los movimientos pedagógicos de las décadas del sesenta y del setenta, enfrentar la tecnologización de la información, y lo otro es una nostalgia; ¿la nostalgia hace parte de las condiciones de existencia de la Revista?

La *Revista* para mí es campo, en el sentido estratégico, como instrumento de lucha para aglutinar a todos aquellos que trabajan en la formación, la enseñanza y el aprendizaje. ¿Cuál es una primera condición para que funcione como campo? Es que se deje poseer por la proliferación, entendida como pluralidad, multiplicidad, dispersión, extravíos, flujos, oposiciones, para que de allí surjan traducciones, diarios, controversias o silencios.

Porque la *Revista* no puede estar al servicio sólo de una determinada escuela o tendencia pedagógica o didáctica, sino que debe recoger toda la diversidad, y el ideal es construir una empresa, porque hay una cosa muy fregada: en un país como éste tan clientelista, la gente construye empresas intelectuales o culturales sólo para su propio lucro. En mi caso puedo decir que se gestó una empresa para todo el campo conceptual de la pedagogía, de la di-

dáctica, la ciencia y la educación. Veá, yo en el último número en el que escribí fue en el número 16, y no volví a escribir, y tiene norma que los integrantes del Comité no pudieran escribir en ella. Y haber hecho una empresa no para mí, ni para mi grupo, sino para todo el campo, porque en ella han escrito grupos de todas las universidades del país y de la academia internacional. La cuestión es que el director y el comité de redacción no escriban en la revista que dirigen, esto es un asunto central y fundamental para direccionar éticamente la revista.

El otro punto que quiero destacar es que la *Revista* apunta a que exista una convergencia entre pedagogos y enseñantes de las ciencias, pedagogos y diversidad cultural, pedagogía y antropología, pedagogía y ciencias sociales, y así con todas las otras disciplinas que confluyen en las facultades de educación. Además, de esta función, que es estrictamente académica, la *Revista* no puede perder de vista lo que yo llamaría su *función de hegemonía* y que no es otra cosa que ella debe contribuir a que la tensión entre investigadores y maestros se active. El que esta tensión reviva es condición para que el Movimiento Pedagógico se pueda reconstruir y el reto de transformar el oficio de maestro pueda ser enfrentado por un movimiento que implique a Fecode, a los padres de familia, a los centros de investigaciones y a las facultades de educación. Sin la conjunción de estas fuerzas, el reto que implica la fragmentación del oficio de maestro no puede ser enfrentado con eficacia.

Un ejemplo claro para la academia lo constituye la revista de Fecode, que es una revista abierta al campo, al debate, y es una revista que, sostengo, actúa como campo conceptual de la pedagogía en ejercicio: es *campo*, en la medida en que está abierta a todos los grupos, y es *conceptual*, en cuanto ayuda a superar el aplicacionismo y a superar el practicismo, y allí se van a enfrentar conceptos, no el hacer del uno contra el otro.

Entro en confusión, en este sentido: ¿la Revista es o no el campo?

Permítame tomar como modelo para explicar este punto la revista de Fecode. La función de campo que ella cumple debe ser asimilada por las revistas académicas, sin perder la especificidad, pues estamos en una coyuntura que demanda, de las comunidades académicas, mostrar cómo desde su saber se insertan en el país y el mundo político.

Por tanto, la revista de Fecode es una expresión del campo. El campo conceptual de la pedagogía y otros campos como el campo intelectual de la educación formulado por el profesor Mario Díaz la atraviesan y constituyen, sin confundirse con ella. Es un campo donde se funden todos los campos existentes en educación y pedagogía, en tanto ella es una superficie en donde la tensión entre maestros e investigadores emerge como problema de conocimiento y de poder. Todos los que escriben en ella, incluso los funcionarios del Estado, como los ministros, al escribir en ella, lo hacen dentro de relaciones de igualdad con los maestros y sus directivos; no lo hacen como evaluadores que verifican el cumplimiento de una disposición del Estado, sino como funcionarios que un momento dado ponen en discusión sus políticas.

El campo conceptual de la pedagogía, pedagogía y saber pedagógico

¿Qué es entonces el campo conceptual de la pedagogía y cuál es la relación de la Revista con éste?

Hay una cosa muy importante: la complejidad que va adquiriendo el aprendizaje o la formación en la enseñanza es tan grande, que la pedagogía como disciplina es insuficiente para poder capturar sus expresiones sociales y de conocimiento. Yo estoy de acuerdo con la expresión que usa el profesor Mario Díaz: podemos decir que una característica de la modernidad desbordada es que la sociedad se

pedagogiza, porque ya no sólo la escuela produce pedagogía, sino que podemos decir que en la radio, en la televisión hay pedagogía, también hay procesos de pedagogización en el Ejército, en la Iglesia..., y esa diseminación de esos procesos de pedagogización por toda la sociedad es lo que deberíamos llamar, en primer lugar, *campo conceptual de la pedagogía*, en la medida en que puede ser conceptualizado o, mejor, abarcado por la conceptualidad pedagógica que comporta una enseñanza, una formación, un aprendizaje que, por nombrar alguno de los escenarios, se desparan en la ciudad, sin circunscribirse a la escuela. Ese derrame no puede ser sino desde una conceptualidad de campo, sea pedagógico, comunicativo o didáctico.

¿Eso se convierte en objeto del campo o es el campo en sí?

Es el campo en sí. El campo es inseparable de los objetos *enseñanza, aprendizaje, formación e instrucción*, no sólo de estos objetos como conceptos, sino los mismo como relatos, imágenes y luchas en torno a ellos.

No son sólo las instituciones dedicadas a la educación formal en sí quienes hacen la educación, sino que hay más prácticas educativas que permiten pensar en un campo educativo en este caso, que es diferente al campo pedagógico.

¿Cuál sería la diferencia entre campo conceptual de la pedagogía y campo educativo?

Usted me pregunta por la diferencia entre el *campo intelectual de la educación* que formula el profesor Mario Díaz, y un *campo conceptual de la pedagogía* como yo lo formulo. Ambos juegan en la dispersión, heterogeneidad y complejidad que signa nuestro presente, pero lo enfrentamos de manera diferente. Para el profesor Díaz, esas circunstancias que acabo de describir hacen imposible la existencia de una conceptualidad pedagógica; por el contrario, para mí ponen en juego unas condiciones que

nos permiten preguntarnos: ¿la experiencia y la conceptualidad pedagógica pueden reunir estos requisitos que el presente le impone para existir? Me refiero a las condiciones de exterioridad en relación con cinco tensiones que, desde mi punto de vista, son constitutivas del campo conceptual de la pedagogía. Por ejemplo, la relación entre teoría y práctica, la cual ya no se circunscribe al salón de clase. Para que ella pueda generar campo conceptual de la pedagogía, debe demostrar que puede operar desde el punto de vista conceptual en la ciudad, el relato, la imagen y lo virtual. Si lo logra hacer, podíamos afirmar que la complejidad del presente no borró su conceptualidad; para alcanzar la meta de pensarse en escenarios tan diferentes al aula, debe desplazarse de la relación sujeto-objeto, en términos del profesor Humberto Quiceno, superar la representación, es decir, no pensar únicamente la relación teoría-práctica como verificación, como aplicación. Debe reconocer que la práctica se hace metáfora, como dice Lenzen, o lenguaje en tanto acción comunicativa, como lo enuncia el Grupo Federici, lo que significa pensarla comunicativamente.

Para redondear, digamos que si la conceptualidad se problematiza por la complejidad y la diversidad, hay campo conceptual de la pedagogía. Tenemos pensadores y grupos de investigación que esbozan respuestas en cada uno de los retos señalados por la crisis de la pedagogía dentro de la crisis de la modernidad, con los distintos tipos de exterioridad con que la pedagogía tiene que verse: Germán Vargas Guillén, para el caso de lo virtual; el Grupo Federici, para el caso del lenguaje; para el caso de las ciencias, Carlos Eduardo Vasco; el concepto de *hombre* en las crisis contemporánea, Andrés Klaus Runge, y otros varios para el caso de los relatos.

Se debe tener en cuenta que ya el punto central de discusión no gira alrededor de lo disciplinario, sino en torno a los proyectos que buscan construir la pedagogía teniendo en cuenta las nuevas circunstancias. Yo creo que

existen conceptos que potencian la pedagogía en estas nuevas circunstancias, como el de *saber pedagógico*, con fuerza para desplazarse por saberes, ciencias y escenarios diferentes, y con fuerza para articular la desazón del presente con la pedagogía clásica, la *escuela nueva*, y con pensadores que tienen tanto que enseñarnos como Paulo Freire.

Digamos que el campo conceptual de la pedagogía es pedagógico gracias a que hoy en todo el mundo existen procesos de reconceptualización de la enseñanza, la formación, la instrucción y el aprendizaje, en ámbitos pedagógicos y no pedagógicos. Procesos que, en medio de la dispersión, buscan producir conceptos que permitan dar cuenta de los operativos pedagógicos en otros ámbitos, ciencias y saberes, y confrontarlos con aquellos que se cuecen al interior de la pedagogía.

Es que en la medida en que la sociedad se pedagogiza, hay, digamos, un enredo con todos los mecanismos sociales, y se dan procesos de transmisión de saberes a nivel social. Entonces, la pedagogía tiene que entrar a ser redefinida, porque antes lo que era su característica y la diferenciaba de los procesos educativos era que la pedagogía estaba regida por el método de enseñanza, y ahora lo que se constituye como la crisis de la pedagogía es que los procesos de enseñanza ya no están inscritos sólo al aparato, sino que también se desplazan, hay otras formas. El asunto es que la disciplina no puede absorber ese quiebre, porque si nos mantenemos en una concepción de disciplina rígida, la pedagogía experimentaría un eclipse prolongado.

Además, hay que entender que la naturaleza de la pedagogía es la crisis, es vivir en la crisis, como una serie de tensiones. Su naturaleza es estar permanentemente reacomodándose ante los planteamientos de las ciencias humanas y las revoluciones científicas y tecnológicas, porque su existencia se da en las fronteras con el poder y el saber, una lucha por pensar la extrañeza en que la sumen las crisis. Una condi-

ción que la actualidad le impone a las empresas que buscan construir la pedagogía es la aceptación de que las crisis y la proliferación son más fuertes que los procesos de reconceptualización, sin llegar a borrar la reconceptualización y sumir de nuevo la pedagogía en el amorfismo. Aun en medio de las crisis, la pedagogía conserva su inteligibilidad al interior de proyectos de construcción.

Tengo una inquietud: ¿en que se diferencia el campo conceptual de la pedagogía del saber pedagógico?

Sobre el saber pedagógico está la formulación de Olga Lucía Zuluaga, que me parece una de las más potentes. Ella entiende el saber pedagógico como el saber que se produce en la experiencia del maestro. También está la formulación de Carlos Eduardo Vasco, la de Eloisa Vasco y Aracelli de Tezanos, y está la de los alemanes, cuya concepción de saber pedagógico consiste en que es aquel saber que responde a las crisis y los retos.

A mí me parece que una de las cosas más ricas que hay sobre el saber pedagógico es la formulación de Zuluaga, pero también que, aunque Olga Lucía lo ha formulado, en varias conversaciones me ha dicho que la concepción de saber pedagógico desde Foucault es absolutamente concomitante con la noción de *campo*. Pero yo veo que esa concepción no es lo suficientemente abarcante de ciertos problemas de poder. Por ejemplo, esa concepción no se mueve en espacios conceptuales que de manera muy inmediata se relacionen con el poder y, sobre todo, como dice Foucault, con un poder que es inasible. Creo que hay que plantear la relación de campo en el poder como dice Bordieu: es un poder que se puede quemar, y porque para él existe el poder simbólico y cultural; por ejemplo, apoderarse de un departamento de pedagogía es apoderarse del poder... yo lo que digo es que no se puede tener una concepción de campo que sólo derive de una concepción de Foucault, porque hay que comprender todo lo que toda la otra gente pensó.

Se necesita, para poder pensar en el campo, no estar inscrito por un momento dado en el pensamiento, sino ser capaz de decir que cada vez que se formula una teoría en singular, se está produciendo una nueva reconceptualización del campo, porque si yo estoy defendiendo una sola formulación del campo, no puedo entender las mutaciones, los otros sectores. Entonces, no me puedo platear de esa forma, no existen administradores del campo, y no existe un saber que juzgue el saber del campo, tarea que antes pretendía cumplir la filosofía. La única forma es encontrar intersecciones entre todos los saberes que hay allí, así haya contradicciones, porque entre más contradicciones haya, más campo va a haber.

Hay un debate muy grande que daba Mario Díaz contra el Grupo de Historia, que era la formulación de Olga. Él dice que el enfoque de ella es un enfoque disciplinario de la pedagogía y que no tiene validez en la posmodernidad. Para mí el problema no es de la verdad o la falsedad, sino el devenir, lo que se produce con eso. Es que si en un momento dado no se volviera a decir nada, eso sí sería grave; sería grave que el campo se silenciara. El problema no es el de la verdad, sino que haya una nutrición del campo y que eso genere enfoques que cojan la pedagogía desde la psicología, la lingüística, el psicoanálisis, que unos digan que hay múltiples pedagogías o una sola... porque no tener un punto de vista del campo lo hace crecer, porque no pasa por la verdad o la falsedad. Pero entonces, no se puede decir que si surge una tendencia que quiera sistematizar el campo y quiere darle a cada palabra un significado, eso se puede hacer; pero para mí es interesante en la medida en que ofrece una opción, no porque yo crea que se va a lograr la proliferación de los sentidos...

Segunda parte

Veníamos hablando de la relación entre campo conceptual de la pedagogía, pedagogía y saber pedagógico.

El campo requiere como de una doble posición, pues que se esté específicamente en el campo, que se esté trabajando en él, pero que, a la vez, se renuncie a esa posición y que se sepa ver el trabajo de todos los que están laborando ahí en el campo.

Eso y la relación con el saber pedagógico, en tanto que el saber pedagógico... en tanto se está cuestionado el vínculo de la noción saber pedagógico con la noción de campo, la noción de saber pedagógico propia de Olga Lucia Zuluaga, que era cuestionada en términos de campo, en tanto el campo era mucho más amplio. El campo entonces son las diferentes prácticas...

Sí, en el campo hay prácticas, hay sujetos que lo habitan, instituciones, discursos, experiencias... digamos que el campo, en ese sentido, es como una zona que es muy sutil, muy leve, pero de todas maneras tiene una existencia real. Pero no se puede confundir el campo con las instituciones: el campo las atraviesa, y ellas también atraviesan el campo. Pero no son ni las escuelas normales, ni las facultades de educación, ni las universidades. Las instituciones pueden llegar a funcionar como campo, en el momento en que las luchas que hay en el campo pueden llegar a derrotar la hegemonía, o pueden dejar que todas las tendencias se expresen.

¿No es condición, pensando epistemológicamente, pensando en términos de Thomas Kunt, que haya una ruptura de paradigma para que haya campo?

El campo es una lucha. Yo prefiero hablar de un proceso de diferenciación gestado en virtud de las problematizaciones que devienen del horizonte conceptual de la pedagogía y de los procesos de apropiación de instituciones, saberes y conceptos en la historia de las prácticas pedagógicas. Digamos abiertamente que las condiciones de existencia del campo conceptual de la pedagogía están dadas por la historicidad de la pedagogía, que sirve de superficie de emergencia para que, a mediados del siglo XIX, aparezca, en la historia de las prác-

ticas pedagógicas, la tensión entre educación e instrucción, que desplazada a la formación de maestros, nos incita a pensar en la viabilidad de una teorización acerca de la formación de maestros.

Pero de todas maneras debe haber un desprendimiento de los sentidos comunes y del uso corriente de las nociones. Por ejemplo, el campo, para poder alcanzar la conceptualidad, debe diferenciarse del aplicacionismo, y para ello debe dejar de pensar la relación profesor-alumno desde el modelo del estímulo-respuesta, y pensarla como un encuentro, en el mismo sentido que Spinoza habla de la muerte como un mal encuentro. Encuentro de composición-descomposición, o sea, de debilitamiento o potenciación. La potencia es entendida como capacidad para soportar afecciones; no sólo se trata de producirlas.

Entonces, ¿qué es el campo aplicado?

Funciona como un subcampo, campos al interior del campo. O si se quiere, superficie de diseminación de la pedagogía convertida en significativa para la enseñanza, la formación y el aprendizaje.

¿Las instituciones funcionan como campo aplicado?

Unas, sí; otras funcionan como aparato. Por ejemplo, los campos aplicados serían los campos de experimentación o los campos operativos donde ciertos conceptos operan allí. O los talleres donde el maestro artesano expone su obra ante los ojos de sus pares, para dar cuenta públicamente de su producto.

Allí hay una noción consciente de la operación... se hace por esto... no se hace porque sí, sino que hay una noción consciente de porqué se hace...

Sí, los campos aplicados tendrían que estar muy ligados, digamos, a instituciones; pero también pueden funcionar fuera de ellas. Es que ahí hay una cosa, porque sería volver al

problema de la noción de *campo*. Ahora estábamos hablando en función de los conceptos y las teorías y los grupos de investigación, pero también la noción de *campo* opera con relación a las instituciones. Bordieu dice que toda institución debería funcionar como campo; pero realmente es muy difícil, porque siempre el Estado va a constreñir ese funcionamiento. Una institución que está dirigida y normatizada por la ley no puede funcionar como campo, porque en el aparato no existe espacio para la autonomía y para que los personajes que habitan inventen la vida. Una institución funciona como campo cuando logra una autonomía o distancia de esas leyes prescriptivas y se empieza a funcionar con base a las luchas.

Las instituciones que funcionan bajo la ley, no funcionan como campo; entonces, ¿no hacen parte del campo?

Son aparatos. Hay una diferencia, porque el aparato sería el que reproduce sin ninguna crítica, sin ninguna mediación, las políticas del Estado.

Pero eso sería pensar el campo como una región específica, como la parte territorial, porque la otra cosa sería su capacidad de atravesar los aparatos, las instituciones, las disciplinas, en la medida en que haya formas de lucha que puedan alimentar el campo.

Serían dos cosas, porque, por ejemplo, el campo también podría ser una academia de pedagogía; la academia de la lengua o una comunidad de científicos puede funcionar como campo. Yo lo que digo es que, primero, la noción de *campo* quiebra cualquier economicismo, porque impide que cualquier forma de saber se vea en función económica; le da cierta autonomía a los saberes, a las ciencias, a la lucha de los grupos, les da una cierta autonomía importante, porque se deja de ver esos problemas de la cultura, de la ciencia, de las disciplinas, como resultado inmediato, sino que se ve que eso tiene su propia lógica, tanto en las luchas como al interior del campo, y esa es la autonomía, inclusive en establecer sus propias

formas de comunicación. Eso es una ventaja grande.

Y lo otro es que el campo va a plantear una relación diferente con respecto a la exterioridad. Por ejemplo, la relación de la educación con la sociedad brota del interior del mismo campo, no es una determinación que actúe desde afuera. La sociedad no trasciende un campo conceptual de la pedagogía, en el sentido que desde afuera determina o condiciona. Un campo conceptual de la pedagogía es parte constituyente de la misma. Esta interioridad puede denominarse como *inmanente*, y en tanto el campo conceptual de la pedagogía y la sociedad están en el mismo plano, la pedagogía interpreta las determinaciones de la misma dentro de un esquema relacional y diferencial.

¿La investigación en el campo conceptual se puede considerar como campo aplicado?

Sí, porque hay un nivel... la conceptualidad del campo está en la medida en que se hace una crítica al instrumentalismo, al aplicacionismo, e implica una crítica también al psicologismo. Entonces, se traslada eso donde la interpretación va a ser es de acuerdo con la forma como se dan los encuentros, porque, por ejemplo, en la educación siempre ha habido una hegemonía de la psicología...

Creo que el campo hizo dos cosas muy importantes: el campo aquí se logra actualizar, en la medida en que todos los problemas de la enseñanza, de la institución, del aprendizaje, de la formación, se desplazan hacia el lenguaje, son un problema de lenguaje. Entonces, en eso cambia la visión de la escuela o la visión del maestro, porque ya usted no puede simplemente decir que el problema de la enseñanza es un problema práctico, sino que eso va a determinar... el campo posibilita ver la complejidad de cada uno de los procesos, es decir, que son procesos donde va a intervenir el lenguaje, el poder, las disciplinas y un montón de factores.

El campo conceptual y el maestro como intelectual

¿Se puede pensar que ver el campo como plural, dinámico, formado por luchas, permite ver los fenómenos que observa de la misma manera? Es decir, si se miran el aprendizaje y la enseñanza, la formación misma, ¿los vamos a concebir dinámicos, plurales...?

Claro, y es que hay dos fenómenos: por un lado, el campo es conceptual, histórico y va a ser relato, va a ser un movimiento social de lucha y va a ser espacialidad. Hay una cosa muy importante y es que en las discusiones que hay en el campo... porque Olga Lucía había planteado que la pedagogía era un concepto de saber pedagógico y hay otros que plantean que es un relato. Entonces yo digo que, como el campo todo juega, entonces la pedagogía puede ser relato, espacialidad, concepto, o puede ser imagen. Ahí sí entraría mucho lo que vos decís de Deleuze, que fue el trabajo de la Expedición pedagógica de Bogotá. En esa Expedición sí se logro meter muchas categorías, por ejemplo, cuando la pedagogía se vuelve territorialidad, desterritorialidad, composición y descomposición, ya es otra cosa. Entonces, la pedagogía tiene un montón de estratos. El concepto, por ejemplo, de *saber pedagógico*, a mi entender, es un concepto que sigue siendo muy fuerte para mirar la conceptualidad, pero no permite ver la pedagogía como relato ni como espacialidad. Hay que recurrir a otras conceptualizaciones.

El concepto de *saber pedagógico* tiene potencia de desplazamiento en la historia de las prácticas pedagógicas y en la historia de conceptos, digamos, como *velocidad* y *aceleración*, para agrupar bajo la sombra de un concepto articulador como la *reconceptualidad* o para abrirse a los efectos implacables de la proliferación. Sin embargo, debemos admitir que en el relato y la imagen no goza de las mismas fortalezas de que hace gala en la historia y los conceptos. En los relatos juegan otros conceptos, como la composición y la descomposición de

los cuerpos y rostros, distribuidos en territorios esquivos, donde el paisaje, los ritmos y los personajes se entremezclan para buscar diferentes identidades en la espacialidad. Llegó el momento de volver sobre los campos aplicados. Desde la *pedagogía como relato*, yo construyo la visibilidad de rostros magisteriales y de personajes formación que perfectamente pueden ser campos aplicados donde aterrizan las múltiples posiciones de sujeto del magisterio, los investigadores, los funcionarios de Estado y los padres de familia. Ahora bien, cualquier ciudadano los puede encarnar; me refiero a los rostros y gestos magisteriales. A diferencia de los campos aplicados que pasaban por el aula, éstos son más pasajeros, pero no menos intensos.

Esa labor de contar al maestro, ¿la hace el maestro como intelectual?

Yo lo que digo es que el maestro se ha hecho intelectual, ha devenido intelectual, ha devenido en ciertas coyunturas como intelectual; en otras cosas, como otra cosa. Es que nos gustan las categorías que sustancializan, pero el ser maestro es un devenir, que también ha devenido como hombre público, como hombre pasional, como relato, y hay que tener en cuenta todas las formas como él ha devenido. Realmente no es que el maestro sea intelectual, porque el decirlo es dotarlo de una sustancia, y el que sea intelectual es uno de los posibles, pero no se puede plantear como una naturaleza del maestro, es mejor hablar de un *devenir de maestro*. Y la lucha del Movimiento Pedagógico debe centrarse en garantizar los posibles del magisterio y los investigadores, no un determinado estatuto que lo defina para siempre.

Creo que, en eso, todos cometimos un error, sobre todo los del Grupo de Historia, diciendo que el maestro era portador del saber pedagógico. Y ya después de muchos años decimos que el maestro ha devenido como portador del saber pedagógico. Después de muchos años, Marco Raúl Mejía y Alberto

Martínez dicen que el maestro es productor del saber pedagógico; pero yo creo que hay que anteponerle que el maestro ha devenido como productor del saber pedagógico y sigue deviniendo sujeto y porqué no, como profesional reflexivo y otros posibles que entran en su baraja.

En ese sentido, las facultades de educación y las normales forman devenires de maestros, maestros en devenir. Otra cosa, ¿se puede reformar a los maestros?

Sí, que pueden ser funcionarios del Estado, asalariados, maestros del Estado o pueden ser sicarios... pero, fundamentalmente, las facultades forman al maestro como un asalariado y un funcionario del Estado, no como un sujeto pensante. Yo he intentado trabajar las categorías de los rostros magisteriales, he tratado de relatar esa categoría, y hablar de esa categoría de formación, y que a los maestros hay que tratarlos como personajes de una novela.

Frente a la pregunta tuya de si se puede reformar un maestro, creo que no, sólo el maestro se puede reformar a sí mismo; los intelectuales podemos velar porque ese posible se haga realidad. La idea no es reformar los maestros, porque cuando yo voy a reformar un maestro... cuando uno los va reformar se reforma a sí mismo, cuando uno está abierto a aprender de ellos y a dejarse enseñar, se reforma es uno a sí mismo. Pero éste es un error que se ha cometido y sólo ahora con la experiencia de las escuelas normales se entendió que es un error pensar que uno puede cambiar al maestro. Uno lo que hace es una relación de campo, donde uno a él le da posibilidad de tomar posiciones y él a uno también.

¿No hay diálogo posible? Entonces, cuando se habla de reformar al maestro, me aparece esa noción, de pronto mal utilizada, de "incommensurabilidad", en donde, en última instancia, en un diálogo no se hace nada, en donde se nos permite hablar, pero no cambia nada.

Pues yo hablo de la experiencia de los siete años en las escuelas normales, que puede ser que sea una posición que tenga un defecto, que puede ser como una estetización, que es la de tratarlo y mirarlo como un personaje de una novela, con el mismo respeto y fragilidad de un personaje de novela. Por eso es que yo hablo de *personajes de formación*, porque son aquellos maestros que me han habitado y que yo he sido capaz de sacar afuera, y he sido capaz de ir escribiendo de ellos. Es decir, que todo lo que uno tiene por decirle al maestro ya está en el maestro.

Lo que hay que crear es una situación en donde él pueda vivir esos asuntos, porque si a él lo metemos en situaciones de campo, él en el campo puede tener una libertad de vivir todo eso, porque entonces, ¿cómo hacemos para escapar a la posición del inspector o del intelectual, o del investigador, que va a decirle a los maestros qué es lo que tiene que hacer? Y lo otro es que le estemos dando al maestro un modo de ser que nosotros pensamos que es el maestro, colocándole un modo de ser; pero no sabemos si a él le interesa ser como nosotros creemos que es el maestro. Entonces, el problema es que colocándolo en la situación de campo él puede...

Creo que lo que uno puede hacer es aproximarlo a que descubra cómo la escritura lo habita. Desde el mismo momento que el maestro se constituye como hombre público, la escritura como posible lo sigue a través de la constitución del oficio en nuestra tradición pedagógica. Al maestro hay que apoyarlo en la lucha para que la escritura sea reconocida como una función de enseñanza, tan importante como la enseñanza labio-oído.

Siempre y cuando lo quiera, porque es el sujeto que estamos pensando, porque se piensa en un maestro que escribe, que piensa, reflexivo; pero si él en su práctica es otra cosa...

Sí, es que los maestros, en su práctica, son otra cosa. Los del magisterio viejo no quieren tra-

bajar, están cansados, y los jóvenes está contratados a diez meses... ¿Usted que va hacer con eso?, y para ninguno es un problema más allá de lo laboral. De todas maneras, en eso hay que ser muy cuidadosos, porque frente al maestro hay muchos estereotipos; si está en la madurez de su vida, próximo a la jubilación, se dice que está cansado y que no desea sino lo fácil... En los Colegios de Calidad hubo un problema, porque los maestros de allá, de una institución que estamos asesorando, están casi todos para jubilarse, están cansados, quieren lo fácil, esperando la tercera jubilación, y resulta que ese colegio nos cogió desprevenidos a todos, a las facultades, a las normales... porque es un colegio donde hay una diversidad de población, porque por la mañana son pelados de preescolar y en la noche son reinsertados, guerrilleros... y es un colegio de una trashumancia, porque los pelados van dos meses y no los vuelven a ver, se roban los computadores... Y estos profesores venían de colegios normales, donde hay estudiantes aparentemente normales, y aquí les tocaron estudiantes sin familia, muy diferentes, y los odian... y el rector, que es un hombre a quien le dirigí una tesis hace tiempo cuando él era rector del Álzate Avendaño, cuando Los Priscos en Aranjuez, les dijo a los maestros: "o echamos a todos los alumnos, y decimos que esto es un colegio de élite y que no caben aquí estos 'salvajes', o..." y el rector siempre ha creído que hay que recibir a todo el mundo.

O sea que es un maestro que piensa en la situación que le toca vivir a los estudiantes.

Y tiene que decidir... ¿Y yo qué hice? Pues contarle mis historias de cuando el maestro era sujeto, del maestro del Álzate Avendaño, el que conocí en el Instituto Bolivariano, del señor Villa con quien hicimos una pequeña historia de vida, un hombre que dominaba un auditorio de 2.500 estudiantes sin micrófono. Si no iba el profesor de geografía, él iba y daba geografía; no iba el profesor de matemáticas, él iba y daba matemáticas... había que ir a hablar con Los Priscos, él era el primero en ir.

El maestro por fuera del aula...

Era sujeto; pero ya después el maestro no puede seguir siendo sujeto, porque con la tecnología educativa, porque es un maestro que si no tiene el libro de texto o el *software*, no puede hacer nada. Es como una secretaria o un funcionario de una empresa, de una institución, que si "se le cae el sistema" no puede hacer nada. Son maestros que no son sujetos de la pedagogía. Es que el maestro que hacía de todo era sujeto de la pedagogía y eso no lo inventamos los intelectuales.

¿Pero, eso no dispersa la noción de maestro?

La gente dice que es "todero", pero para mí es un tipo que está posesionado. Se entiende que cuando está posesionado de un saber es capaz de hacer de todo, y eran capaces de responder por eso frente a la sociedad, y les eché ese cuento a los maestros y ellos dijeron que eran así, en los pueblos, pero cuando llegaron a la ciudad ya no, y plantearon que pueden volver a ser así, y es que lo que uno hace es provocarlos.

¿El maestro sólo funciona así, en este sentido: si usted le dice al maestro haga, el maestro hace? ¿Pero no tiene más autonomía?

No, el maestro no tiene autonomía. Además, ha sido desplazado por los especialistas. Mire, yo tengo un seminario con los maestros del Colegio Francés, y uno de los maestros que había trabajado en el Colegio Alemán decía que allá había que preguntarle al abogado cuántas veces podía regañar a un estudiante, y en el Francés no mueven un dedo sin llamar al psicólogo. Se puede decir que el maestro es un pusilánime, porque no sólo perdió su función en la sociedad, sino que le quitaron todo.

Focault hablaba de la muerte del hombre; ¿no estaremos asistiendo a la muerte del maestro, de una concepción histórica de lo que era el maestro?

Por lo menos lo que yo digo y Zuluaga lo dice muy inteligentemente, todo el saber Comenio lo concentró en el aparato escolar, pero ese saber ya se desconcentró y se regó por toda la sociedad. Podemos decir que la escuela perdió el poder de simbolización, los estímulos que produce no atan la conducta práctica. Eso es un problema y lo mismo está pasando con el maestro, pues él va palideciendo cada vez más... entonces, ¿qué pedimos? Que el maestro pueda ser el maestro tradicional en ese sentido. Pero somos los intelectuales los que lo pedimos; vaya uno a saber qué es lo que ellos piensan, porque ya nos han dicho que se sienten asfixiados con los de la Universidad de Antioquia...¹

Y eso es un poco lo que dicen las comunidades indígenas: en cierta forma, en el número 48 de la Revista se señalaba que ellos plantean que los estudiosos (antropólogos, etc.) van y los sonsacan y se van. ¿Hasta qué punto, al respecto, los maestros deberían pensar así, como las comunidades indígenas: yo no me dejo quitar lo que yo tengo para que el otro no gane con eso?

Está la experiencia mía en las normales, pues yo los amé, y espero que ellos me hayan amado profundamente.

Yo creo que lo que se puede transferir es la pasión, no los conceptos, y realmente nosotros salvamos las escuelas normales, junto con las monjas, que son una verracas, y nosotros logramos salvar las normales hace casi siete años, y yo decidí seguir trabajando, y decidí que es mejor un proyecto micro, normal por normal, y no uno gigante. Pero sí fuimos muy conceptuales, no sólo insistimos en el trabajo y seguimos ahí, y formamos una generación de nuevos trabajadores, y en las normales caen en el error y me dicen que yo soy el “papá” de las normales y eso es una cosa horrible... pero de todas maneras uno ve que sin uno estar en

la globalidad, ahí trabajando se le reconoce. Pero a nosotros nos sacó el Estado, cuando llegó el momento más importante de la reforma nos echaron, justo en el punto clave. Eso fue en 2004.

¿Qué hizo el Estado con las normales?

No saben qué hacer, pero todo menos que sean centros pedagógicos. Ahora quieren ponerlas a convencer a la gente de regresar al campo, cuando ya no hay campo. Pusieron a las normales en una tarea imaginaria, a defender la ruralidad; pero si el campo es de los *paras*, los terratenientes y de la guerrilla, ¿para qué campo se van a ir?

El “periodismo pedagógico integral” y la Revista Educación y Pedagogía

Voy a vincular los temas que hemos tratado con lo que nos centra. Hemos hablado del campo conceptual de la pedagogía, de los maestros, y en cierto momento usted enunció que la Revista en una expresión del campo. Yo supongo que usted es un lector de otras revistas de educación y de pedagogía. Desde esa perspectiva, ¿cuál es el panorama de las revistas sobre educación y pedagogía en el campo conceptual de la pedagogía como se da en la actualidad... qué función cumple (esta expresión es suya): “el periodismo pedagógico integral” y, en específico, la Revista Educación y Pedagogía en el campo conceptual de la pedagogía, y cuál debería ser?

Yo creo que la revista de Fecode cumple un papel muy importante, que es mantener viva la activación de la tensión entre maestros e intelectuales. Y tiene otra función de tensión con el Estado, de la relación de lo público y lo estatal.

Hay otras revistas... Hubo una que desapareció, que se llamaba *La alegría de leer*, que estaba concentrada en las experiencias del maestro

1 Esto lo dice refiriéndose a los profesores de la institución educativa que asesoran en Colegios de Calidad.

de aula, y esa revista hubiera dado un material muy grande para saber hasta dónde ha llegado el maestro en el aula... Otra revista que es muy importante es la *Revista Colombiana de Educación*, porque es una revista en donde se puede medir la tensión entre la pedagogía y las ciencias humanas, porque es una revista donde la sociología tiene una expresión muy importante. Y ya después han aparecido otras revistas especializadas, por ejemplo, en la Universidad Nacional hay una de la sociología de la educación. Lo otro es que los procesos de acreditación generaron una multitud de revistas en las universidades, porque se les obligaba casi que por proceso de acreditación.

Yo creo que los problemas... es que, mire, si se va a trabajar el problema entre la teoría y la práctica, yo le puedo dar un tratamiento como especialista y mirarlo sólo desde el punto de vista de la psicología cognitiva o lo puedo ver desde la didáctica de las matemáticas, y para lograr que esa revista fuera de campo, tendría que desplazar esa relación teoría-práctica a la historia, a la economía de la educación o a la filosofía de la educación o a los relatos o historias de maestros. Entonces, lo que va definir a una revista es la voluntad que tiene la dirección de esa revista de poner a hablar a los que no hablan, de poner en contacto los proyectos. Colciencias no puede hacer eso; a pesar de los esfuerzos, no puede. Hay una cantidad de investigaciones en educación, pero el problema es que la crítica y la polémica son mínimas. Entonces usted ve que una falta más grande es la falta de ensayos y reseñas críticas.

Sí, es que los informes de investigación están desplazando la reflexión: los artículos, los ensayos y las reseñas críticas...

Lo que fortalecería el campo sería volver un poco al género del ensayo y a ciertos géneros como la biografía, darle importancia a la entrevista, a la reseña, a los análisis de libros. Porque la investigación reproduce el campo, pero hay partes de la *Revista* que son importantes para reproducir lo que ya se ha repro-

ducido, como lo son las reseñas. Se ha prescindido de cosas muy importantes y que serían fundamentales para el campo conceptual. Y hay una labor también muy importante, que es la labor archivística de la *Revista*, para que se vaya conceptualizando con miras a la conservación y a que se vuelva una memoria viva.

Esa sería una de las funciones de la Revista.

Si, una forma de archivista, conservadora del campo.

Y en cierta forma, promover la tensión entre los diferentes momentos...

Es muy difícil, porque hay una producción que no se alcanza a articular críticamente.

Lo que pasa ahora es que se es puntual: se hace la investigación y se informa, pero nada más... y si se tiene que enunciar a algunos autores, lo que se hace es que se muestra sólo a los que le aportan a la investigación, pero con los que se está en oposición, se cuidan los investigadores de hablar de ellos... ¿Eso no tiene que ver con los modos de lectura que se proponen, por ejemplo, en las instituciones educativas? Por otro lado, hay que leer los dialécticos, aprender a leerlos, porque ellos permiten no sólo el diálogo, sino el dialogismo. Nos permiten ver de qué manera Marx, Bajtin, los que yo llamo "los duros"... el mismo Foucault, Deleuze... ellos lo que hacen es hablar de lo que los otros dicen, muestran lo que dicen esos otros, y luego viene el "pero", la toma de posición. Es decir, dejan ver lo que dicen los otros y luego asumen su posición respecto a eso que esos otros dicen, lo dejan ver. En cambio, uno ve a veces, en algunos textos, que le dicen: "mire lo que dice éste y no el otro, mire la afirmación de éste", y se quedan ahí; no se explayan en el proceso dialógico. Eso quizá ha generado esa imposibilidad de que los artículos de la Revista lleguen a un público y que ese mismo público diga: "espere un momentico, es que aquí éste dice esto, pero...". Entonces, como no es así, se termina en una autoalabanza, en una estrategia para llegar a otro lugar.

Sí, en un diálogo de sordos.

Las revistas tienen que ir construyendo el perfil de las revistas del campo, se debe ser un conservador del campo. Lo otro debería ser que las revistas pudieran entregar un premio al ensayo pedagógico, para propiciar e incidir en esto. Se debe luchar contra la impersonalización de la producción, porque no hay siquiera una foto de quién escribe, una visibilización. Lo otro que sería muy importante sería promover conversatorios, entre varios investigadores. Y lo otro y más difícil sería que tratando temas muy especializados, no se debería perder la referencia a la coyuntura, que es clave.

Leyendo los editoriales, le ha tocado a usted, como director de la Revista, reseñar muchos acontecimientos históricos y educativos que los colombianos hemos padecido de una u otra forma, y en los que una y otra vez su optimismo sobresale, esa es una actitud suya; leyendo las editoriales, se ve que usted es un optimista.

Sí, lo soy. Siempre me he metido en muchas cosas bregando a buscar soluciones, y es una herencia de la pedagogía de la Ilustración. Rafael Flórez tiene una cosa que, creo, es lo mejor que él escribió, que es sobre el optimismo pedagógico, y eso viene desde Pestalozzi, que fue un tipo que se enfrentó a la fatalidad de una forma impresionante, y las determinaciones sociales, hasta el punto de que todo su botín quedó ahí malbaratado. Creo que por más posmodernos que seamos, tenemos que seguir construyendo modelos, o sino, hay que cerrar la pedagogía. Pero yo creo que los modelos deben funcionar como talleres, leer los clásicos de la pedagogía como discursos que en la exposición de su saber dejan translucir las reglas con que construyeron su discurso. Sería, como dice Foucault, un norte discursivo, que son autores que son todo una época, un mundo, donde para construir un discurso pedagógico fue necesario recurrir a la filosofía, la historia, las ciencias y la política. Sería como acabar con eso de que el discurso pedagógico es simple y sencillo. Eso sería entregárselo a

los aspirantes a maestros como caja de herramientas. Yo creo que la pedagogía sigue siendo el heroísmo de la razón. Es una cuestión ética.

¿Cuál es la apuesta ética de la Revista?

Seguir siendo una empresa para todos, para el campo. Y lo otro, que sea una revista que cada vez más sea capaz de tener una autonomía respecto a la Facultad y ser capaz de reflejar lo que pasa con la pedagogía, la enseñanza de las ciencias, la didáctica y la antropología, la diversidad, didáctica universitaria, cultural y pedagógica y el psicoanálisis.

Pero por encima de todo esto que reconozco como importante, hay hacer un viraje hacia la política en Colombia y en el mundo. La coyuntura por la que atraviesa el conjunto del magisterio es muy delicada, como decía Spinoza, la vida del filósofo pende de un hilo, nuestra profesión esta herida de muerte, y es deber de todas las comunidades académicas pronunciarse sobre los puntos vitales que tocan la política educativa y que puedan propiciar una alianza entre el magisterio nacional, las facultades de educación y las escuelas normales superiores.

Para cumplir con esta meta es necesario crear condiciones para ensamblar números intergrupales a nivel nacional e internacional. De un seminario multidisciplinar —con él soñamos desde hace mucho tiempo— saldrían esas ediciones intergrupales, un seminario que corrobore que estamos en la Facultad, que sustente un saber capaz de plantear soluciones y reformas acerca de las crisis de la profesión docente.

No podemos olvidar que la historia toca a nuestras puertas. El pensamiento del Libertador Simón Bolívar está sobre la mesa y no podemos dejar que este acontecimiento sea monopolizado por el fundamentalismo. Es el momento en que, con ocasión de la celebra-

ción de los doscientos años del descubrimiento de América, se fije, por parte de todos los saberes y ciencias, una posición frente a ese magno acontecimiento. Es hora de cuestionar la indiferencia ante las diferencias.

¡Muchas gracias, profe!

Referencia bibliográfica

Grueso, Delfín Ignacio, 1997, "El hombre y el fenómeno Zuleta", en: Alberto Valencia, *Conversaciones con Estanislao Zuleta*, Cali, Fundación Estanislao Zuleta, Feriva S.A., pp. 61-84.

Referencia

Echeverri Sánchez, Jesús Alberto, "Una experiencia pedagógica, formativa y editorial: la *Revista Educación y Pedagogía*. Entrevista al profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez, director", entrevista por Juan Fernando Saldarriaga Restrepo, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 50, (enero-abril), 2008, pp. 13-29.

Original recibido: marzo de 2008

Aceptado: marzo de 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores
