

PEDAGOGÍA DE MANDOS, UNA ALTERNATIVA ANTE LAS EXIGENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

Autor: Edilson Giraldo¹

PEDAGOGY OF COMMANDS, AN ALTERNATIVE TO THE DEMANDS OF EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

Resumen

Algunos dos modelos pedagógicos que predominan en el sector de la educación pública y privada en Colombia, al parecer carecen de las herramientas necesarias para desarrollar los escenarios que permiten el despliegue óptimo de las virtudes de sus estudiantes; en la medida que se encuentran atrapados bajo el cumplimiento de requerimientos y directrices burocráticas que instituyen el factor de producción y consumo en el individuo acorde a las estrategias de las grandes economías mundiales. De esta manera, se convierte al maestro en un agente de operación sistemática que deberá cumplir con ciertos objetivos y desarrollar determinadas tareas para favorecer las metas de la empresa en la cual es empleado. Ajustado a un supuesto de que los estándares se pueden alcanzar elaborando los procesos cotidianos de acuerdo a las instrucciones procedentes del sistema general. No obstante, otros modelos pedagógicos que rompen con ciertos paradigmas convencionales, comenzaron a manifestarse a finales del siglo XX en nuestro país, presentando otras experiencias educativas que construyeron de manera más armónica los procesos formativos de los jóvenes involucrados, como es el caso del modelo gimnasiano, Aunque algunos no lograron permanecer activos, hacen parte también de la evidencia sobre la posibilidad de establecer un sistema con mayores avances en el importante proceso de formación plena del individuo. Entre estas nuevas propuestas se puede ver como la formación del individuo basada en la educación de la colectividad permite a toda una comunidad educativa sostener un potente ambiente formativo fundamentado en la ética como principio cotidiano. Y la manera en que el maestro es el actor primordial y más importante en el proceso de la

¹ Artículo de reflexión presentado para optar al título de Licenciado en Matemáticas. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente.

educación, ya que es el responsable de construir los escenarios necesarios para el pleno desarrollo de sus de los niños y niñas, y el modelo de identificación de los mismos.

Palabras Claves: Pedagogía crítica, Pedagogía de mandos, Modelos pedagógicos.

Abstract

Some two pedagogical models that predominate in the public and private education sector in Colombia, apparently lack the necessary tools to develop the scenarios that allow the optimal deployment of the virtues of their students; to the extent that they are trapped under the fulfillment of bureaucratic requirements and guidelines that institute the factor of production and consumption in the individual according to the strategies of the great world economies. In this way, the teacher becomes a systematic operating agent who must meet certain objectives and perform certain tasks to further the goals of the company in which he is employed. Adjusted to an assumption that standards can be achieved by drawing up everyday processes according to instructions from the general system. However, other pedagogical models that break with certain conventional paradigms began to manifest themselves at the end of the 20th century in our country, presenting other educational experiences that more harmoniously built the training processes of the young people involved, such as the gymnastic model. Although some did not manage to remain active, they are also part of the evidence on the possibility of establishing a system with greater advances in the important process of full formation of the individual. Among these new proposals, it can be seen how the formation of the individual based on the education of the community allows an entire educational community to sustain a powerful training environment based on ethics as a daily principle. And the way in which the teacher is the primary and most important actor in the education process, since he is responsible for building the necessary scenarios for the full development of their children, and the model for identifying the themselves.

Keywords: Critical Pedagogy, Control pedagogy, Pedagogical models

Introducción

En Colombia, la educación atraviesa una crisis evidente no solo en el rendimiento alcanzado en las competencias de evaluación internacional respecto al conocimiento. Es también notorio que la escuela, lugar de la racionalidad, se ha convertido en hogar de las irracionalidades, por ejemplo; las condiciones y entornos escolares carecen cada vez más de los potentes ambientes formativos necesarios para el despliegue de virtudes de los estudiantes; la percepción respecto a la falta de utilidad y tedio sobre los procesos educativos en la población estudiantil, es cada vez más elevada, lo que genera inquietud al respecto, por el incremento de propuestas educativas que se asumen como alternativas. Ahora bien, en los entornos educativos más tradicionales, los maestros no se sienten respetados (y menos aún, bien remunerados) con las actuales condiciones de su labor, limitándose así el desempeño que puede alcanzar bajo estándares más pertinentes. Y bajo esta y otras problemáticas visibles en la cotidianidad de la educación cabe preguntarnos si ¿Los modelos pedagógicos convencionales que imperan en las instituciones educativas son una buena alternativa para abordar los procesos formativos y académicos de los estudiantes? O por el contrario ¿Estos modelos dejaron de lado el genuino deber de la escuela, concentrar su labor en la búsqueda de nuevos y mejores escenarios educativos para sus estudiantes?

En nuestro país, muchos maestros tienen la sensación de que su trabajo no podrá superar la condición, que además se torna en una rutina tediosa y de acomodo, de cumplir con las exigencias burocráticas que el sistema agrega a sus labores cotidianas a causa de los procesos de calidad y/o acreditación de las instituciones educativas. Y con ello, su desempeño laboral deja de causar esa satisfacción que alimentó su ideal durante la época de estudiante en la universidad; que seguro se puede resumir como la transformación de su entorno a partir de la formación de ciudadanos de bien y comprometidos con el bienestar de su comunidad. Convirtiéndose así la docencia en un ejercicio marcado por el cumplimiento de requisitos y formatos que absorben buena parte del tiempo y aportan muy poco a la construcción de escenarios educativos eficaces y vanguardistas para sus estudiantes.

No obstante, pese a que la gran mayoría de instituciones educativas de nuestro país ejercen el proceso educativo de sus escolares bajo modelos pedagógicos

convencionales y muchas veces tradicionales, algunas comunidades educativas han sabido sortear este fenómeno aplicando modelos pedagógicos alternativos y proporcionando briosos ambientes formativos a sus estudiantes, demostrando que el proceso educativo de la actualidad en Colombia puede ser transformado pese a las precarias condiciones en las que labora.

Este escrito pretende ser una reflexión descriptiva y con perspectivas críticas, en el cual se agudiza la mirada sobre el ejercicio técnico al que se ha reducido al maestro en las instituciones educativas que aplican modelos convencionales de pedagogía para el proceso educativo que imparten. Y a su vez, presenta una estrategia que usa como método alternativo la pedagogía de mandos creada por el sovieta Antón Semiónovich Makarenko en 1920, y que hoy día es aplicada en una institución del sur del Valle de Aburrá que brinda a los estudiantes un ambiente formativo altamente ético y libertario.

Un paradigma convencional.

No es fácil confrontar los paradigmas vigentes y menos aún establecer nuevos planteamientos paradigmáticos, ya sea en la academia o en cualquier otro campo de la existencia humana. Pero ahora, la frustración sistemática de las promesas implícitas en el paradigma actual; caracterizado por una educación que todavía no logra superar la base conductista adoptada como estrategia de formación desde la colonización y que sigue arraigada a la transmisión de ciertos conocimientos alrededor de la capacitación del individuo para la producción y el consumo de bienes y servicios. Ha dado lugar a una situación de anomalía, es decir, de desajuste entre la expectativa teórica de la profesión; que refiere al papel que ejerce la escuela en la construcción y transformación de una sociedad cada vez más potente y organizada. Y las dificultades efectivas en el desarrollo práctico de la tarea bajo los estándares de la realidad cotidiana.

Como lo ha explicado Kuhn, “el fracaso reiterado de las reglas existentes es el que sirve de preludio a otras nuevas” (Kuhn, 1962, p. 114). Y reflejo de ello, es la evidente crisis reclamante que al menos desde los años setenta del siglo XX aqueja a los

sistemas educativos en todo el mundo, pero muy en particular a los sistemas y modelos educativos de los así condenados “países en vía de desarrollo” entre los cuales el caso de Colombia se ha destacado; en principio por una gran deserción escolar como lo expone la United Way Colombia “De cada 100 niños colombianos que ingresan al colegio, solo 44 se gradúan”, además de la baja porción de egresados que continúan sus estudios universitarios. También están, las situaciones que abarcan escándalos sociales y agresiones físicas en las instituciones educativas y colegios generándose en ellos entornos cotidianos inseguros, de intimidación escolar, libertinaje extremo de la sexualidad, consumo de alucinógenos, bajo interés educativo, entre otros. Y la pérdida de autoridad de los maestros y directivos docentes en buena parte de las instituciones educativas consecuente con el irrespeto a la norma y los principios adoptado por la sociedad actual.

Y dado que la educación es inherente al desarrollo de una nación, como lo ha escrito John Dewey “Los hechos primarios ineluctables del nacimiento y la muerte de cada uno de los miembros constitutivos de un grupo social determinan la necesidad de la educación” (Dewey, 1997, p. 14), nuestro país no puede seguir sumergido en el pobre e ineficiente sistema adoptado en la abrupta reforma curricular que, bajo la promesa de modernización y mejoramiento cualitativo, se impuso sin contemplaciones a fines de los años setenta en nuestro medio, mostrando radical inviabilidad e inconsistencia de los planteamientos autoritarios del conductismo que prescribió a los educadores el trágico ideal de la tecnología educativa y el diseño instruccional. Por cierto, la vieja pedagogía tradicional (basada en los ideales comenianos de enseñar todo a todos y la férrea disciplina de la pedagogía católica, especialmente la jesuítica) se había mostrado ya incapaz de contener adecuadamente los estremecimientos culturales de la sociedad del despilfarro que se estableció en occidente después de la segunda guerra mundial.

De manera que la pedagogía se encontraba en estado de crisis ante el avance incontenible del éxodo campesino y la explosión de las grandes urbes en todo el continente latinoamericano. La pedagogía tradicional nunca consiguió brindar una educación universal y de calidad, pero las nuevas demandas de la urbanización de la vida plantean retos que los sistemas escolares nunca han enfrentado. Con este panorama, los gobiernos subdesarrollados aceptaron gozosos la teoría del insumo-

proceso-producto que la tecnología educativa prometía como panacea para resolver de una sola intención el problema de la masificación de la escuela y el del elevado coste económico y político de un gremio docente potencialmente autónomo y populista (en el sentido de orientado al servicio del pueblo). Al degradar al maestro a la simple condición de operador del currículo centralmente diseñado, su formación y desarrollo profesional podrían limitarse a los mínimos estándares de un operario que carece de conocimiento sobre el proceso productivo como un todo y, por tanto, no puede ejercer control sino sobre su limitado ámbito de operación.

La frustración sistemática.

Es así como se perciben tres escenarios en los que el maestro realiza su praxis educativa en el cumplimiento de los prescritos, normas y exigencias del sistema educativo actual en Colombia. En primer lugar se debe hablar sobre la insalvable subordinación a la que se conduce al maestro respecto a sus capacidades intelectuales, toda vez que se le ha sugerido como objeto propio de su profesión la educación del niño, razón por la cual el ejercicio pedagógico queda reducido a la aplicación técnica o a lo que los griegos llamaban *techné*; que no es más que la aplicación de dispositivos y prescripciones prácticos para asegurar la ejecución sistemática de una acción sobre un objeto determinado. Y por muy sofisticados que sean aquellos dispositivos, siempre serán un resultado operativo de discursos teóricos y conceptuales que no siempre se ajustan a las necesidades y realidades que le corresponde al operador de la acción prescrita.

Otro escenario singular en el que normalmente se inserta al maestro en la actualidad, remite a la engañosa ventana de autonomía que se deja abierta al incluir a la ciencia del niño dentro del campo de la pedagogía. Al considerar la idea de una ciencia del niño se cae en uno de esos paradigmas largamente fallidos que se postularon en medio del espíritu cientificista que se levantó con gran alboroto en la segunda mitad del siglo XIX como consecuencia de los grandes triunfos de la matemática, la química, la física y la teoría de la evolución de las especies que llevaron a la emancipación definitiva de las ciencias particulares respecto de la tradicional anulación que hasta entonces ejerció sin resistencias la filosofía especulativa.

Pero con la intención de lograr el destacado desarrollo alcanzado por las ciencias naturales, se crean entonces las ciencias humanas como proyectos de emancipación epistemológica suponiendo que el Hombre puede ser un objeto de estudio tan concreto y neutral como lo es la materia para la química o la fuerza para la física. De esta manera nacen los dos grandes “ciencias humanas”, psicología y sociología, al mismo tiempo que disciplinas como la ética o la antropología filosófica declinan y tienden a desaparecer del panorama intelectual. No obstante, luego de más de un siglo de avances científicos, en el siglo XXI ya sabemos a ciencia cierta lo que advertía Ortega y Gasset ya en 1935: “El prodigio que la ciencia natural representa como conocimiento de cosas contrasta brutalmente con el fracaso de esa ciencia natural ante lo propiamente humano. Lo humano escapa a la razón físico-matemática como el agua por una canastilla” (Ortega y Gasset, 1935, p. 49). Por tanto, sólo puede desarrollarse una “ciencia del niño” si se cuenta con el supuesto de que existe una cosa determinada llamada niño, como quien dice: una entelequia aristotélica que define el estado ideal al cual deben acomodarse más o menos exactamente todos los individuos reales de la serie “niño”.

Y detrás de esta ilusión el sistema educacional de nuestro país perdió, a finales del siglo XX, a los niños reales que debía educar y nunca pudo encontrar los esquemas cuyo luminoso desarrollo debía acompañar, ni mucho menos acondicionar la conducta, que por fortuna es impredecible, de los niños a los aprendizajes que el poder les quiere imponer como línea de control y subordinación al *status quo*. Así lo advirtió también Makarenko “Sería una insólita superficialidad ignorar la heterogeneidad humana y tratar de embutir la cuestión de las tareas educacionales en una estructura verbal, común para todos” (Makarenko, 1925, p. 45).

Por último, se encuentra el escenario opresivo del método positivista que necesita imponer al proceso educativo a sus actores. Al considerar al maestro como un actor en la aplicación de las técnicas educativas, es necesario suponer que la educación es un proceso uniforme, que puede ser tratado con ciertas técnicas “científicamente” establecidas en función de ciertos y determinados resultados también “científicamente” predeterminados. Más allá de los encendidos discursos sobre “el libre desarrollo de la personalidad”, sobre la creatividad y la espontaneidad

incondicionada del desarrollo intelectual en la etapa infantil, etc., la pedagogía en general asume que el niño de hoy es la materia prima con la cual la sociedad produce el ciudadano dócil e integrado a la futura era de paz y armonía que dicen buscar. El maestro será, por eso, el autómatas experto que aplicará los procedimientos adecuados para llegar a ese idílico resultado.

Con todo esto, el particular proceso con el que nuestro país pretendió resolver, en los años sesenta, la ineludible problemática de la educación de su sociedad, puso en evidencia la despreocupación del gobierno en el tema de conservación y prosperidad de la misma. Delegando finalmente esta responsabilidad a los procesos de calidad emprendidos en las instituciones educativas con el ánimo de lograr la acreditación de la misma bajo los lineamientos y normas de carácter más empresarial que educativo. Lamentablemente, hoy día también debemos aclamar por una visión más oportuna, consecuente y visionaria de las propuestas desarrolladas por el gobierno en torno a la educación, porque tal como lo expone Vasco en su conferencia los siete retos de la educación en Colombia, es necesario todavía “Ambientar la educación en la cultura política y económica colombiana como la inversión pública más rentable, no como un rubro engorroso del gasto público que debe recortarse al primer guiño del Fondo Monetario Internacional o del Banco Mundial” (Vasco, 2016, p. 1). De lo contrario seguiremos padeciendo los fenómenos que impiden una formación más virtuosa y multifacética de nuestros jóvenes educandos.

Una alternativa de superación a la crisis actual

No obstante, con la aparición del Movimiento Pedagógico en Colombia en la década de los ochenta, que

surgió en 1982 y se constituye en el acontecimiento más importante gestado por el magisterio a través de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) que aglutina a maestros de Instituciones públicas con Sindicatos Seccionales en todos los Departamentos del territorio nacional (Tamayo, 2006, p. 102),

Se da lugar al nacimiento de nuevas y diversas instituciones escolares que pretendieron transformar los modelos preestablecidos y operar bajo esquemas y entornos educativos que puedan superar los fallidos intentos de la pedagogía aplicada

entonces para formar los ciudadanos de bien que requiere el país. Con ello resulta, bajo dicha coyuntura, el material que da lugar a la creación, en 1998, del Gimnasio Internacional de Medellín (GIM). Institución educativa fundada como proyecto ético para responder a la exigencia de los padres de familia que buscaban educación personalizada de alta competencia y que, desde entonces, se comprometió a ofrecer una enseñanza de la más alta calidad a los hijos de las familias del Valle de Aburrá.

En sus bases fundacionales se dejó claro que si el fin de la pedagogía es “el libre desarrollo de la personalidad” (como lo establece expresamente el artículo 16 de la Constitución Política de la República de Colombia (1991): “Todas las personas tienen el derecho al libre desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico” entonces no es posible garantizar la alta competencia que impone las condiciones y límites del mercado a todos los individuos sin consideración de diferencias o singularidades. Y si por el contrario se persigue la alta competencia, el educador tendrá que imponer sin contemplaciones los estándares que el mercado ordene. Fue de esta manera que se consideró un modelo diferente a los paradigmas establecidos desde el sistema educativo y que sólo un paradigma libertario sería posible para desarrollar una pedagogía que superara radicalmente esa aporía entre psicología y cultura que la pedagogía actual no ha sido capaz de resolver.

Desde el principio de nuestro proyecto educativo hemos postulado que el Gimnasio Internacional de Medellín es una propuesta ética alrededor de la consigna clásica *FELICITAS – HUMANITAS – LIBERTAS*. Y la experiencia acumulada hasta el momento demuestra que este postulado es mucho más exigente que el de la educación convencional que gira alrededor del éxito, el aprendizaje y la adaptación. (García, 2010, p. 1)

De esta manera se presenta a la sociedad del sur del Valle de Aburrá una comunidad educativa que forja sus principios en la estructura de la ética, favoreciendo el pleno desarrollo de la personalidad y continuo elevamiento de ideales y perspectivas a cada uno de los individuos que pertenecen a esta colectividad. Y bajo tres campos de trabajo esta institución ofrece a sus estudiantes un potente ambiente formativo en el cual se construye un carácter férreo, se despliega autoestima y se fortalece la

voluntad de saber. Así, cada uno puede construir la felicidad que merece dentro de las normas y principios que la sociedad le ofrece sin ser un subordinado de estas condiciones preestablecidas.

La felicidad es un asunto mucho más complejo que el éxito porque no puede apoyarse en la cómoda certeza de los objetivos previamente establecidos, sino que empieza por el desafío de darle sentido a la vida diaria a partir de preguntas abiertas y sin solución preestablecida. Cabe recordar aquí el principio que hemos acuñado en el GIM en el sentido de que lo opuesto de la felicidad es el tedio, el vacío de sentido. (García, 2010, p. 1)

Y para lograr este propósito de comunidad educativa, el GIM toma sus principios metodológicos, para la formulación y aplicación del proyecto educativo de formación ética bajo la consigna *FELICITAS – HUMANITAS – LIBERTAS* a la que aspira continuamente, directamente de la Pedagogía de Mandos. Este modelo experimentado, demostrado y luego descrito por Antón Makarenko, pedagogo de la República de los Soviets (1888 – 1939), se encuentra ampliamente documentado en sus obras, *El poema pedagógico* (1935) y *Banderas en las torres* (1938), donde además de resolver el problema de la educación de la colectividad analizando importantes problemas de la educación de los niños y verificando sus teorías de manera pedagógica, narra su experiencia didáctica durante la creación de la colonia Máximo Gorki y su trabajo en la comuna Dzerzhinski. Comunidades que fueron catalogadas en su época como instituciones formadoras de carácter para sus individuos y que tomaron el trabajo colectivo como fuente de organización de su estructura educativa.

La pedagogía de mandos y su aplicación actual

Como se mencionó anteriormente, el método de pedagogía de mandos fue creado en 1920 por Antón Makarenko destacado pedagogo y escritor de la Unión Soviética. Cuando le fue encargado un grupo de niños desprotegidos que se estaban convirtiendo en un problema para el sistema socialista de entonces.

En el año de 1920, el joven maestro A. Makarenko recibe del departamento de instrucción pública de la Unión Soviética el encargo de organizar, en las cercanías de Poltava, una colonia para delincuentes menores que más tarde se llamaría la colonia Máximo Gorki; ahí fueron recogidos niños vagabundos que el torbellino de la guerra civil había dejado sin hogar o diseminados por los caminos de Rusia. (Makarenko, 1985, p.1)

Allí, Makarenko emplea este modelo pedagógico que fundamentó en la educación de la colectividad como elemento esencial para el desarrollo de un carácter férreo en cada uno de sus individuos; y en el trabajo colectivo, instituyéndolo como el deber primario de cada individuo con su colectividad primaria. Además, éste último sirvió para sacar adelante las comunidades en las que el pedagogo tuvo injerencia debido a las precarias condiciones con las que tuvo que iniciar sus colonias.

En uno de sus escritos Makarenko sostiene que “las interacciones entre la colectividad y el individuo constituyen el principal problema de la educación”(Makarenko, 1925, p. 5), por tanto, su método elimina la posibilidad de educar al individuo y por el contrario demuestra que la colectividad es la que debe educarse para conseguir el desarrollo pleno de cada uno de sus miembros “Fuera de la colectividad no es posible formar una personalidad con alto grado de responsabilidad ante la sociedad y elevadas cualidades morales” (Makarenko, 1925, p. 5). Además, asegura que cuanto más diversas y complejas sean esas interacciones entre la colectividad, más integro será el proceso educativo de cada individuo.

De esta manera, Makarenko emplea el método de la educación de la colectividad, desarrollado y aplicado por él mismo, para sostener de manera brillante la colonia de chicos con los que inició su programa pedagógico. Esta comunidad que conformó, al inicio con 30 chicos y llegó a tener hasta 130, tuvo en su comienzo diversas formas de organización y finalmente, luego de un hallazgo funcional durante el cumplimiento de las tareas económicas de la comunidad cuando organizó un destacamento para el acopio de leña, se estableció con destacamentos permanentes que se encargarían de velar por el cumplimiento de las tareas económicas de la comunidad.

Como se dijo, el GIM toma como principio el método de pedagogía de mandos y establece la educación de la colectividad como elemento esencial para la formación

del individuo en ciudadano de bien. Esta colectividad compuesta por miembros de la comunidad, estimulan de manera constante la cotidianidad de cada individuo y le ofrece el escenario propio para el despliegue de sus condiciones primarias en pro de un refinamiento continuo de sus conductas y elevamiento de sus ideales.

La colectividad - escribía Makarenko - es un grupo de trabajadores libres, unidos por objetivos y acciones comunes, organizado y dotado de órganos de dirección, de disciplina y responsabilidad. La colectividad es un organismo social en una sociedad humana saludable (Makarenko, 1925, p. 6).

En la comunidad gimnasiana, la colectividad inicia con la pertenencia a un grupo formativo, quien no sólo tienen la misión de sostener con afecto y responsabilidad a sus miembros o de recibir a nuevos integrantes, sino que además debe desarrollar en cada uno de sus individuos el sentido de colectividad sólido basado en las perspectivas éticas nobles y bellas que rigen su destino, “En la colectividad cada uno debe coordinar sus aspiraciones personales con los objetivos de la colectividad en su conjunto y del grupo en que se desenvuelve” (Makarenko, 1925, p. 6) estas a su vez le dan vida y sentido a sus colectividades primarias y los grupos dentro de toda la comunidad educativa.

También, como lo propone Makarenko “La más alta misión de la colectividad, el principio básico de su vida, es la preocupación por el individuo” (Makarenko, 1925, p.7) cada grupo se concibe como la célula orgánica más importante de toda vida en comunidad. El grupo formativo se encarga de cuidar, estimular y potenciar las condiciones de sus individuos en pro de alcanzar objetivos comunes; además, regula su conducta a partir del refinamiento de sus hábitos y modales; y traza las perspectivas de su desempeño en el desarrollo de los pulsos comunitarios. Así, cada individuo configura una identidad genuina con los intereses comunes de su grupo y afronta los desafíos cotidianos de la mano de sus camaradas de grupo y colectivo base. De esta manera, aporta activamente al desarrollo de las rutinas y tradiciones que le dan vida y sentido a su comunidad; este conjunto de individuos, junto al conglomerado de los demás grupos existentes, le provee a toda la comunidad el desarrollo de las tareas que se requieren para que se mantenga como un organismo vivo y activo.

Consideramos objeto de nuestra educación a la colectividad en su conjunto - dice el fundador de la comunidad gimnasiana - y a ella dirigimos la influencia pedagógica organizada. En este caso estamos seguros de que la forma de trabajo más real respecto de la personalidad consiste en el mantenimiento del individuo en la colectividad de manera que él mismo considere su estancia voluntaria, hecha por deseo propio y, segundo, que la colectividad admita a dicho individuo de buen agrado (García, 2010, p.1)

Desde la conformación de un grupo formativo se está generando en cada uno de sus individuos un sentido de pertenencia y arraigo a sus tradiciones, dado que son los propios integrantes quienes establecen elementos esenciales en todo grupo comunitario como su caracterización e identidad (nombre, color, símbolo...), además de las rutinas y tradiciones que en adelante serán desarrolladas como grupo de formación. Esto último proporciona a cada integrante una tarea de gran importancia para la continuidad y avivamiento de la cotidianidad de su grupo.

Estos grupos están configurados por treinta a treinta y cinco educandos entre los 9 y 17 años de edad, y son direccionados por dos o tres miembros del Consejo de Maestros.

Cada grupo recibe en las mañanas a los integrantes de su colectividad para trazar en conjunto la brújula que deberá guiar el camino de cada miembro en su desempeño cotidiano y aprovechan el tiempo para la vida en grupo y colectivo. Este espacio, llamado en términos convencionales Dirección de Grupo, es utilizado en el mayor de los casos para leer la bitácora de lo sucedido en la comunidad el día anterior (este ejercicio de lectura no necesariamente lo realiza el maestro, de esta manera, los estudiantes ponen en práctica la lectura en voz alta a primera vista); confrontar las menciones de felicitación, reconocimiento o censura de los actos y conductas advertidos sobre el grupo o sus integrantes en dicha bitácora; y agendar las tareas que se mencionan en ella y que involucran labores del grupo. Además, se emplea el espacio para fortalecer las estrategias deportivas con sus equipos en competencia realizando entrenamientos y acondicionamiento físico; ejercicios de habilidad lectora y escrita con competencias y desafíos; y sobre todo, para identificar y establecer los contenidos que se trabajaran durante los espacios assemblearios.

A propósito de los espacios asamblearios, estos constituyen el papel más determinante en el funcionamiento de la comunidad, este lugar tramita con sabiduría y justicia todos los eventos y porvenires que suceden al interior de la vida comunitaria. Su desarrollo es de suma importancia para mantener activa y dinámica la vida colectiva en la realización y cumplimiento de los deberes, pero también es el espacio para confrontar las conductas más primitivas de los individuos que no dejan de suceder debido a las interacciones consecuentes a la vida en colectividad. Entonces, la asamblea es el elemento que sirve para regir la cotidianidad y emprender rutinas y tradiciones con vigor, y a su vez permite la continua regulación de pulsos y la configuración de una ética potente e incorruptible a partir de la introspección al individuo bajo el poder influyente de los ideales de la comunidad.

La colectividad es educadora de la personalidad. En la práctica, por ejemplo, una mala acción no debería ir seguida inmediatamente de la reacción del pedagogo adelantándose a la colectividad sino que él puede influir sobre un determinado individuo en tanto que miembro de la colectividad. (García, 2010, p. 3)

De esta manera, el fundador de la comunidad gimnasiana advierte sobre la insolvencia de la represión ejercida por el maestro como individuo sobre una acción determinada, y presenta los espacios asamblearios como un elemento representativo de la pedagogía de mandos, ya que se desarrollan como instrumento de formación de la colectividad y permiten a la comunidad ejercer control y seguimiento de los pulsos y desafíos a los que se encuentra inscrita en los circuitos de competencia y competitividad.

Es así como se evidencian diferentes maneras de llevar la cotidianidad en esta comunidad educativa al compararla con las instituciones de pedagogía convencional. Y uno de los más notorios es la penosa búsqueda de los procesos educativos convencionales alrededor del éxito social y la promoción del individualismo, lo que de manera tajante contradice los principios de ciudadanía. También podemos mencionar las deficiencias del sistema convencional toda vez que su desempeño está concentrado en la instrucción y transmisión de conocimientos de manera que olvidan la formación del sujeto en todas sus dimensiones; privilegiando al acervo conceptual

de sus estudiantes sobre los procesos de convivencia y desarrollo pleno del carácter alrededor de una personalidad incorruptible.

Un maestro renovado

Para Makarenko, el principal actor del ejercicio educativo es el maestro, pues es el conductor de la colectividad y el agente inmediato en la configuración de los escenarios en los cuales los estudiantes desarrollarán su proceso educativo y cosecharán su libertad. Por ello, este modelo pedagógico requiere un maestro totalmente renovado: un humanista acendrado, experto investigador y crítico de la cultura en que vive; dueño de un método crítico-hermenéutico que lo habilite para leer y confrontar en vivo la dialéctica de los ideales que se agitan en cada rincón de una comunidad educativa. Un maestro que viva convencido de que el mundo puede y debe ser mejor de lo que es, y con el ideal de conseguir un mañana dichoso convierta sus alegrías en el objetivo más importante de su trabajo. Y aunque no es fácil lograr tal hazaña se puede iniciar por elevar las alegrías propias y cotidianas hasta hacerlas aflorar como una verdadera realidad, como lo dice el fundador del GIM

Debe empezarse por organizar la propia alegría, hacerla aflorar a la vida y presentarla como una realidad. Después hay que transformar incesantemente tipos más sencillos de alegría en otros más complejos y de mayor importancia humana. En todo caso existe una línea interesante: desde la satisfacción primitiva más simple hasta el más profundo sentimiento del deber. (García, 2010, p.1)

Y una característica distintiva de este nuevo maestro es que ya no se conciba a sí mismo como el operador aislado de un programa prescrito, sino como el miembro pleno de una comunidad científica altamente especializada, que deberá investigar, aplicar y evaluar los programas de enseñanza que se imparten en todos los niveles y áreas de la institución escolar que lo instituye como maestro. En el GIM, por ejemplo, se ha creado la figura del Consejo de Maestros, al que por derecho y deber cada uno de los docentes del colegio hace parte y que es la fuente primaria de las dinámicas educativas que se imparten en la cotidianidad de la comunidad gimansiana. Así, se

construye un potente currículo educativo a partir de las particularidades de cada miembro del consejo y se mantiene el orden sistemático de los procesos educativos de los educandos.

Hemos dicho que el método de enseñanza es una parte inseparable de la personalidad de cada maestro por lo cual es una vana pretensión querer definir un método único y omnipotente para el logro de los objetivos educacionales. Sin embargo, en la medida en que la enseñanza no es ni puede ser una práctica privada de los educadores, no sólo es posible sino absolutamente indispensable que cada uno desarrolle sus métodos de trabajo bajo la prescripción de ciertos principios metodológicos que cada institución desarrolla de acuerdo con los objetivos que se propone, los principios que defiende y la experiencia objetiva que va acumulando en su proceso real. Se trata de un ejercicio de re-conocimiento y racionalización de sí mismo a la luz de la experiencia y las creencias de la comunidad profesional a la que pertenece en cada momento. (García, 2010, p.2).

Esta nueva condición a la que debe aspirar el maestro renovado está por supuesto acompañada del continuo ejercicio reflexivo que debe hacerse en pro de elevar las propias perspectivas y alcanzar metas cada vez más ambiciosas. Por ello, la autoformación y actualización de saberes será un *modus vivendi* del nuevo maestro; de manera que su capacidad intelectual seguirá incrementando y su praxis será enriquecida con nuevos elementos de trabajo y potentes escenarios formativos para sus estudiantes. En consecuencia, será indiscutible el pleno desarrollo de su personalidad y proyectos de vida.

Conclusiones.

Primero se debe establecer que la pedagogía de mandos tampoco puede abordarse como la gran panacea en la educación y es por ello que se hace necesario enunciar limitantes como la cantidad de estudiantes que conforman las comunidades en las que se ha aplicado el método. Hoy en día los colegios cuentan con alto número de estudiantes, lo cual puede dificultar el ejercicio de conformar las colectividades primarias. De todas maneras, se podría establecer dichos colectivos a partir de

pequeñas funciones en el recinto educativo, con el ánimo de fortalecer el trabajo cooperativo a partir de nuevas y mejores experiencias educativas; de acuerdo a las posibilidades ofrecidas por el entorno.

Los modelos educativos convencionales que imperan en nuestro país y que trabajan sobre los procesos de calidad y acreditación establecidos para las instituciones educativas aportan en muy poco a la construcción y transformación de la sociedad, en la medida que las exigencias desvían la labor del docente en operaciones administrativas y de cumplimiento, subordinando su capacidad para ejercer la labor social por la que consagró su vida a la educación. Como lo sostiene Makarenko, el maestro es el principal actor del evento educativo y en consecuencia debe desarrollarse como tal para tan determinante función en la sociedad. Esto implica un cambio sustancial en las políticas educativas que favorezcan las condiciones del maestro y facilite su formación continua.

La pedagogía de mandos evidenciada en la comunidad gimnasiana goza de más de 20 años dedicados a la formación plena de sus estudiantes, bajo principios éticos y alta moralidad, permitiendo a cada individuo la construcción de una felicidad elevada. De esta manera, es posible afirmar que, para la educación actual es importante tener presente, para atender a las múltiples contingencias, el emprender nuevas estrategias de trabajo y lograr, bajo modelos pedagógicos alternativos, mayores alcances en la transformación de la sociedad actual. En la que los valores y principios pasaron a segundo plano desfavoreciendo de esta forma la construcción de procesos de desarrollo de verdaderos estudiantes autónomos.

Referencias.

DEWEY, J. Democracia y educación (1997). Editores Morata, p.14, Madrid, 2014.

GARCIA, E. La ética gimnasiana (2010), Textos Gimnasianos. Gimnasio Internacional de Medellín, p.1 – 2. Medellín 2010.

KUHN, T. S., La Estructura de las revoluciones científicas (1962), Edición castellana del Fondo de Cultura Económica, p. 114-5. Bogotá, 1992.

MAKARENKO, A. La colectividad y la educación de la colectividad (1925), Editorial Progreso, p.1-7. Moscú 1977.

MAKARENKO, A. El poema pedagógico (1925), Ediciones Akal, p.1. Madrid 1985.

ORTEGA Y GASSET, J. Historia como sistema (1935), SARPE, p.49. Madrid, 1984.

VASCO, C. Siete retos para la educación en Colombia para el periodo 2006 – 2019. (2006), Pedagogía y Saberes N°24, Universidad pedagógica nacional. Facultad de Educación, p.33 – 41. Bogotá 2006.