

EDUCACIÓN

fecode
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN



Y CULTURA

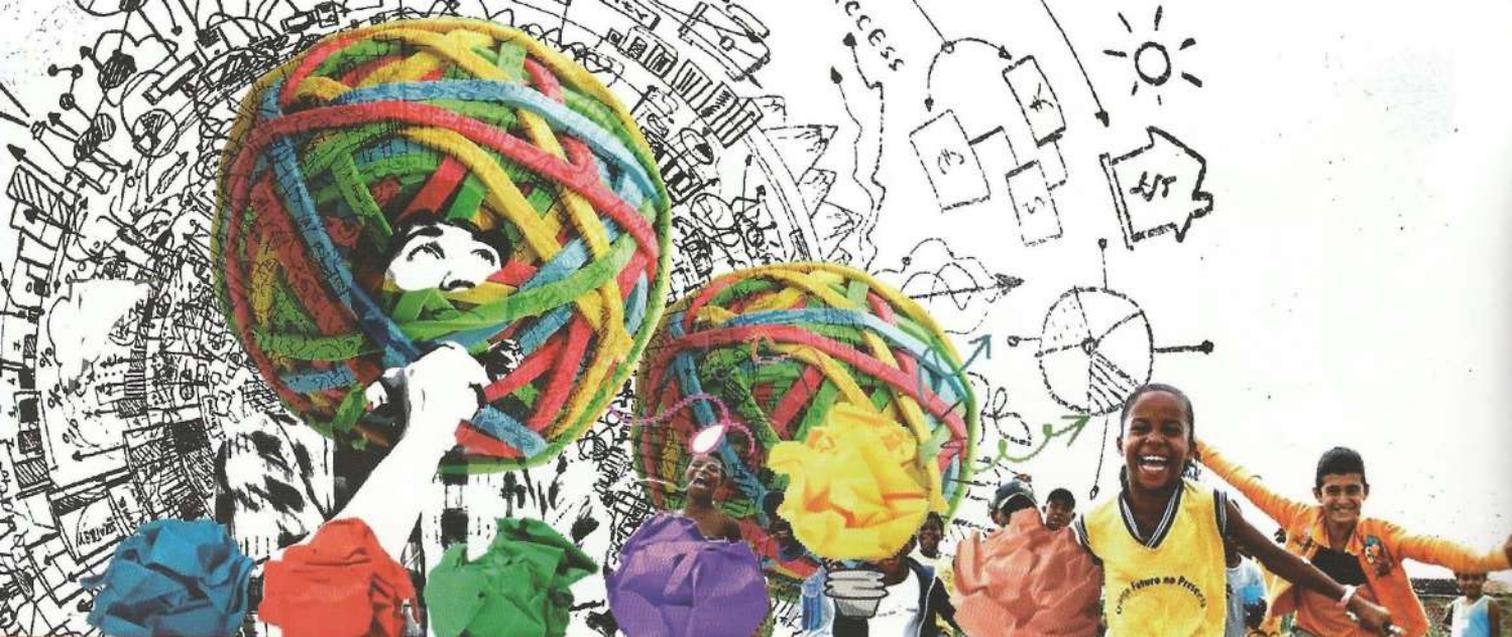
PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE FEBRERO DE 2017

La Financiación de la Educación Pública



Las trampas de la financiación: hablan los especialistas

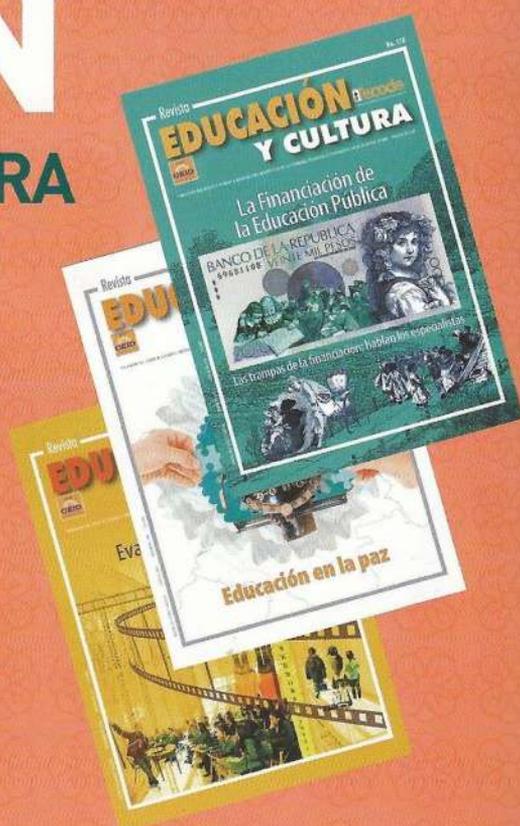




PAUTE EN

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

Más de 30 años dedicados a la Educación, la Pedagogía y la Cultura. Orgullosamente somos un referente en el movimiento pedagógico nacional. Gracias a nuestra red de distribución llegamos bimestralmente a las principales ciudades del país y municipios intermedios. Tenemos nuestro nicho natural entre profesores, estudiantes de educación y profesionales en diversas áreas tales como humanidades, psicología, sociología.



Haga parte de nuestra comunidad y reciba bimestralmente todo el contenido que le interesa como docente



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Contáctenos:

Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - direccioncomercialrevista@fecode.edu.co
<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>

LO QUE
DEBES SABER
DE
LMASEGURAMOS LTDA.

Los docentes
nos han enseñado
¡ qué aprender !

Nosotros les
enseñamos
a vivir
¡ con tranquilidad !

Seguro de vida grupo familiar para el
Magisterio de Colombia.

Algunos de
nuestros servicios

- Todo riesgo vehículos
- Soat
- Póliza judicial
- Copropiedades
- Póliza de cumplimiento
- Responsabilidad civil motos
- Complicaciones cirugías estéticas
- Incendio y terremoto
- Póliza para cáncer
- Póliza de salud
- Pymes
- Entre otros



LMASEGURAMOS LTDA.

Asesores de Seguros Consultores

VINCULADO
SUPERINTENDENCIA
DE SEGUROS



- Prestamos asesoría en la adquisición de seguros de vida grupo para todo el magisterio de Colombia y estamos respaldados por importantes compañías aseguradoras.
- Ofrecemos la cobertura de aseguramiento a todo el grupo familiar (Cónyuge, Hijos, Hijastros, Nietos, Padres, Tíos, Sobrinos y Hermanos) con algunas de las compañías aseguradoras.
- Nuestros servicios los podemos ofrecer en todo el territorio de Colombia, para lo cual tenemos dispuestas más de 28 oficinas.
- Contamos con diferentes alternativas de pago: Descuento por nómina, Débito automático, Consignaciones bancarias, entre otros.
- Para pensionados y jubilados tenemos convenio con FIDUPREVISORA y FOPEP, lo cual le permite al asegurado continuar pagando su seguro.
- Todos los asegurados de LM ASEGURAMOS, quedan vinculados a nuestra fundación "FUNEDUCOL" accediendo a los diferentes beneficios en Salud, Recreación, Educación y convenios a nivel nacional. (Consultar)
Línea gratuita: 01 8000 949 444
- Dentro de nuestro portafolio con algunas de nuestras aseguradoras, ofrecemos la opción de asegurar personas con preexistencias médicas con cobro de extra prima. (Consultar)

PARA MAYOR INFORMACIÓN
CONTÁCTENOS.

Línea gratuita: 01 8000 961 212

Cels. 320 721 53 19 / 314 861 44 79
e-mail: aseguramos44@hotmail.com
facebook.com/lmaseguramos
www.lmaseguramos.com

Aseguradoras que nos respaldan.

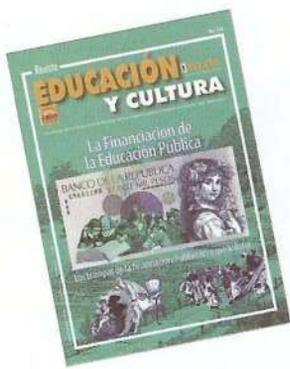
SEGUROS
DE VIDA DEL
ESTADO

GENERALI

Allianz

POSITIVA
COMPANIA DE SEGUROS

BBVA Seguros



Revista Educación y Cultura
Enero - Febrero de 2017 No. 118

Publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE



Cra. 13A No. 34-54 PBX: 3381711
Bogotá, D.C., Colombia
www.fecode.edu.co



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión
Multi Impresos (Bogotá-Colombia)

Revista Educación y Cultura
Distribución y suscripciones
Calle 35 no. 14-55
Teléfonos 2453925 Ext. 104
Línea gratuita: 01-8000-12-2228
Celular: 315 529 9515
Telefax: 232 7418
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co
Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

La revista Educación y Cultura representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores señala respecto de las políticas públicas en educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cinco lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE (Bucaramanga, Colombia).

Educación y Cultura está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y la autoría.

Comité Ejecutivo



Presidente
Carlos Enrique Rivas Segura
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
Ricardo Avendaño Pedrozo



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Nelson Javier Alarcón Suárez



Primer Vicepresidente
Luis Eduardo Varela Rebellón



Secretario de Relaciones Internacionales
Francisco Alfonso Torres Montealegre



Secretario de Organización y Educación Sindical
Pedro Luis Arango Sánchez



Segundo Vicepresidente
Tarsicio Mora Godoy



Secretario de Prensa
Jairo Arenas Acevedo
Miembro Comité Editorial



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Pedro Osorio Cano



Secretario General
Rafael David Cuello Ramírez
Miembro Comité Editorial



Secretario de Género, Inclusión e Igualdad
Luis Alberto Mendoza Perinián



Tesorero
Libardo Enrique Ballesteros Hernández



Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos
Fabio Manuel Herrera Martínez



Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
Over Dorado Cardona



Fiscal
William Velandia Puerto

Comité Científico



Larry Kuehn
Director del Instituto de Investigación y Tecnología de la Federación de Profesores de Columbia Británica



Silvio Sánchez Gamboa
Magister en Educación. U. de Brasilia. Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. U. de Campinas. Brasil.



Juan Arancibia Córdoba
Dr. en Economía. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México -UNAM



Armando Zambrano
Dr. en Educación. Director Programa de Maestría Universidad Santiago de Cali



Luis Huerta-Charles
Profesor de la Universidad Estatal de New Mexico Texas - Estados Unidos



Marco Raúl Mejía
Doctorado Programa Interdisciplinar Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz. Asesor Programa Ondas, Colciencias.



Libia Stella Niño Z.
Dr. En Educación
Profesora Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.



Julio César Carrión Castro
Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor Universidad del Tolima. Magister en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá



Diana María López Cardona
Filósofa Universidad Nacional, Bogotá Colombia. Egresada de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Asesora Pedagógica - CTERA-, Argentina.

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID



Marcela Palomino A.
CEID



Sandra Mazo
Corrección de estilo



John Ávila B.
Director CEID



Luis Fernando Escobar
CEID



Clara Rueda
Secretaría Revista



José Hidalgo Restrepo
CEID



Giovanni Rojas Morales
CEID



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** Vuelve y juega: la financiación de la educación regida por las reglas del mercado
John Avila B
- 14** Derechos Constitucionales y Educación Pública
Eduardo Sarmiento Palacio
- 18** El Sistema General de Participaciones y la des-financiación estructural del Derecho humano a la educación
Ilich Ortiz
- 26** Generar nuevas condiciones para la asignación de recursos en educación
Revista Educación y Cultura entrevista a Jairo Estrada Alvarez
- 30** El zarpazo final de Santos a la educación: nuevo recorte de transferencias y de recursos
Aurelio Suárez Montoya
- INTERNACIONAL**
- 33** Manifiesto contra PISA y la lógica estandarizadora de la educación en el mundo
- INVESTIGACIÓN**
- 36** Danza: espacio mágico de enseñanza. un aporte desde el reconocimiento del cuerpo que somos
Ángela Patricia Bolívar Guzmán y Astergio Indalecio Pinto Apūshana
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 44** Pensamiento pedagógico en Estanislao Zuleta: una mirada a la infancia, el maestro y la escuela
Absalón Jiménez Becerra
- 50** Pensar la práctica del maestro: una perspectiva desde su identidad
Judith Castillo Martelo
- 56** Aportes del constructivismo socio crítico para pasar de la enseñanza al aprendizaje
María Lubeida Gómez Peralta
- 64** El cliché de las competencias y la soberanía de PISA
Mariela Díaz Burgos y Carlos Enrique Mosquera M.
- 68** Investigación y práctica pedagógica investigativa: tensiones y visiones desde la perspectiva de la inter y transdisciplinariedad
Octavio Carlos Rodríguez Tovar
- CULTURA**
- 74** El abrazo de la serpiente. La visión respetuosa de las culturas amazónicas
Edgar Torres Cárdenas
- 76** Poesías
Jairo Ancízar Mosquera Bermudez
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

Hemos elegido como tema central de este número un asunto que, más que interesar al magisterio, debería ocupar a toda la Nación: *el problema de la financiación del sistema educativo público*.

Si nos atenemos al mandato constitucional, la Educación en cuanto derecho humano fundamental, debe ser garantizada por el Estado en condiciones de universalidad, gratuidad, igualdad y libre de toda discriminación. Para ello, el Estado tiene la obligación de instituir un sistema público educativo que garantice acceso y permanencia a todos y todas. Cómo lo señalan diversos pactos internacionales que Colombia ha firmado, el derecho a la educación no solamente asiste a los niños y niñas en edad escolar, sino también a los y las ciudadanos/as que precisan acceder a la educación superior, y a los adultos que, por alguna razón, no pudieron estar en el sistema educativo de manera oportuna.

Como tal, la garantía de este derecho no se detiene en su mera enunciación en el texto constitucional y en las leyes, no se trata de un asunto exclusivamente declarativo, sino que implica, para su realización efectiva, que el Estado en cabeza del Gobierno nacional, disponga los recursos financieros, humanos y materiales suficientes para sostener la educación pública.

En lo que tiene que ver específicamente con la Educación preescolar, básica y media, la misma Constitución del 91 descentralizó la competencia de provisión del servicio educativo, y estableció que una parte creciente de los impuestos recaudados en el nivel nacional de gobierno, debían devolverse a los municipios y departamentos para financiar esta provisión. En consecuencia, a partir del 91, el pilar fundamental de la financiación de la educación lo pasó a constituir el sistema de transferencias territoriales, hoy conocido como Sistema General de Participaciones (SGP). 8 de cada 10 pesos que van a la educación pública provienen de esta fuente de recursos.

A pesar de la claridad de este mandato constitucional, desde hace 16 años los sucesivos gobiernos se han ingeniado la forma de incumplirlo, sustrayendo y desviando a otros fines los recursos de los ingresos corrientes de la nación (fundamentalmente el IVA y el predial) que debieron ir a cubrir el sostenimiento, expansión, y mejora de las escuelas públicas en todo el país.

Si en el año 2000, 46,5 % de estos ingresos corrientes (ICN) eran enviados a las entidades territoriales para financiar las competencias descentralizadas -entre ellas la educación- actualmente solo el 26% de los ICN es dirigido a este fin. El enorme recorte en el crecimiento a las transferencias fue el resultado de las sucesivas reformas constitucionales presentadas por el Gobierno Pastrana y su Ministro de Hacienda, Juan Manuel Santos, en 2001, y por el segundo mandato del Gobierno Uribe y su ministro de hacienda, Oscar Iván Zuluaga, en 2007.

Los cálculos más conservadores señalan que, por cuenta de estas reformas a la Constitución, más de 80 billones de pesos han dejado de ir al SGP en los últimos quince años, y los Gobiernos de turno los han utilizado en el sostenimiento de la guerra, el clientelismo de los subsidios focalizados (familias en acción) y el pago de renta al sistema financiero.

Como resultado, la brecha en la financiación de la educación pública se ha profundizado y está cada vez más lejos de cerrarse, cuando era esto precisamente lo que buscaba el constituyente al descentralizarla. Esto es evidente si se constata que Colombia tiene un gasto per-capita en educación 8 veces menor al del promedio de países de la OCDE, organización a la que se aspira a pertenecer. Aún más, si no vamos tan lejos y nos comparamos con los países de nuestro vecindario, podemos ver que un niño o niña colombiano/a recibe cuatro veces menos dinero en educación pública que uno/a chileno/a, y tres veces menos que uno/a mexicano/a (Según la misma OCDE). No resulta difícil comprender, entonces, porque Colombia aparece fuertemente rezagada en todas las pruebas internacionales de resultados educativos frente a estos países. Con una inversión pública tan precaria, lo raro sería esperar lo contrario.

El recorte a las transferencias ha sido, adicionalmente, el caldo de cultivo de la privatización de la educación pública obligatoria, conduciendo a los gobiernos locales a que, en ausencia de los recursos disponibles para construir infraestructura adecuada, tengan que contratar el servicio con colegios privados de bajo coste, que en cualquier garaje o casa de familia, ofrecen educación de pobres para pobres. De esta manera, municipios y departamentos han recibido la responsabilidad de proveer el servicio educativo, pero sin los recursos necesarios para ello; dicho en otras palabras, se han quedado con el pecado de la privatización, y sin el género de la financiación. Mientras tanto, los/as ciudadanos/as pagan los impuestos y se les devuelve una educación en ruinas.

Es por ello, que la Federación quiere aprovechar este número de nuestra Revista, para hacer un llamado a todo el país, precisamente cuando se encuentra discutiendo las condiciones de una paz estable y duradera, para que por fin en este contexto, se le dé el lugar que merece a la educación pública. Hoy, más que nunca, es necesaria una amplia movilización social y ciudadana que demande y presione la financiación plena del Derecho Humano a la Educación. FECODE se encuentra comprometida a dar el primer paso.

Carlos Enrique Rivas Segura
Presidente de FECODE

Las trampas de la financiación de la Educación Pública

Aparentemente la financiación de la educación pública es un asunto de economistas, que compete directamente al Ministerio de Hacienda y tiene que ver con la aplicación de la legislación sobre la manera como se reparten los ingresos corrientes de la nación para la educación en las regiones. Pero una reflexión más profunda y crítica, nos muestra que estas decisiones están dirigidas por un modelo de política neoliberal que basado en la globalización de los mercados y la injerencia, cada vez mayor de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial viene imponiendo a Latinoamérica desde los años 90.

Este modelo considera que los países que requieren préstamos para solucionar sus déficits fiscales deben realizar una serie de ajustes financieros en lo que se ha denominado financiación de la demanda, que consiste en establecer unos criterios técnico-instrumentales para medir y cuantificar los costos por cada estudiante, los espacios por estudiante en el salón de clase, el número de profesores por grupo los indicadores de eficiencia, eficacia, contabilidad, pago por mérito, incentivos, en un afán delirante por medirlo todo para tener información que permita construir indicadores de calidad a la manera de las empresas.

Estos condicionamientos, para el caso colombiano, que tiene hoy por hoy la mayor deuda externa de todos los tiempos y que necesita recursos para pagar sus intereses, se han visto reflejados en ajustes constitucionales y legislación que afectan profundamente la naturaleza y fines de la educación.

La constitución nacional del 91 estableció el sistema general de participación como un mecanismo para garantizar una adecuada financiación descentralizada y creciente a la inversión social en educación, salud, agua potable, de acuerdo con los ingresos corrientes de la nación...pero las exigencias del Banco Mundial obligaron al gobierno de Pastrana, siendo Ministro de Hacienda Santos, a realizar reformas constitucionales mediante el acto legislativo 01 de 2001 y la Ley 715 del mismo año, que propinó un verdadero golpe a la financiación y de paso le hizo conejo a la constitución nacional.

Los efectos de esta reforma financiera neoliberal se agudizan en el gobierno de Santos y tienen profundas consecuencias para el estatuto docente, para la privatización de la educación y para los compromisos de los Acuerdos de la Habana.

No de otra manera se entienden los decretos sobre carrera docente, ingreso, promoción y permanencia, centrados en evaluaciones de indicadores, día E, resultados de pruebas externas, que están atentando contra la autonomía escolar consagrada en la Ley 115 de educación y legitimando un tipo de maestro despedagogizado y desprofesionalizado. Se entiende también el recurso a buscar nuevas y alternativas fuentes de financiación de la educación, por parte de alianzas público-privadas o de empresarios por la educación, que aunque es un derecho, se ha convertido en un privilegio, dada la profunda desigualdad social y económica imperante en el país. Con el lema *la educación es un asunto de todos* y *Colombia la más educada en el 2025* se abren las puertas para que organizaciones privadas de toda índole, ofrezcan servicios educativos, aliviando la responsabilidad del estado y convirtiendo la educación en una mercancía.

Profundas contradicciones sobre este tema, en un gobierno que promete mucho y no cumple nada, como en el caso de rebajar el monto de 12% al 4% en los aportes a salud por los pensionados, no subir los impuestos, el aumento del PIB en educación, la dignificación de la labor docente, y dadas las condiciones actuales, lograr la calidad de la educación.

En esta edición la Revista Educación y Cultura consultó a los especialistas en este tema y retomó sus intervenciones en un panel organizado por la Federación de Trabajadores de la Educación, con el fin de abordar con rigor y saber específico esta situación y sus posible alternativas.

Todos resaltan las desviaciones al derecho fundamental consagrado en el artículo 356 de la Constitución Nacional y la difícil situación fiscal para cumplir los Acuerdos de la Habana en educación rural, sin un aumento significativo en los recursos, mientras se destapan focos de corrupción que muestran como los préstamos de inversión se reparten según intereses muy personales y políticos mientras la inversión social queda aplazada.

Esperamos que la lectura atenta de las consideraciones de estos importantes economistas y analistas económicos, genere conciencia para una gran movilización, organización y lucha de los docentes con todas las organizaciones democráticas y progresistas del país en la defensa del derecho a la educación y la salud, por la autonomía escolar y la dignificación de la profesión docente y sobretudo la DEFENSA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA y su financiación por parte del Estado.

Bogotá

Seminario del Comité Ejecutivo de Fecode



El Comité Ejecutivo de Fecode realizó un seminario del 7 al 9 de febrero en Bogotá para la elaboración del Pliego de Peticiones y definir el plan de acción que será desarrollado en 2017.

En la sesión del día martes trataron como tema principal el análisis de coyuntura política nacional e internacional el fiscal de la CUT, Fabio Arias; el senador, Senén Niño Avendaño; el representante a la Cámara, Iván Cepeda; y los economistas César Giraldo e Ilich Ortiz plantearon con claridad el contexto socioeconómico, sindical y político en Colombia y en el mundo.

Así mismo, el Comité Ejecutivo discutió la importante reforma al Sistema General de Participaciones y, en particular, los recursos para la financiación de la educación pública. En este sentido, también tuvo cabida en el debate la actual crisis de la educación superior.

La propuesta de Pliego de Peticiones del magisterio será aprobado por la Junta Nacional luego de recibir los aportes de las regiones y será radicado ante el gobierno nacional, el día 28 en febrero.

Belo Horizonte

IV Encuentro: Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano



La Internacional de la Educación para América Latina informa que el IV Encuentro: Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano se realizará en la Ciudad de Belo Horizonte-Brasil entre los días 13 y 17 de noviembre del 2017.

Próximamente se publicarán detalles logísticos y organizativos a cada organización afiliada para garantizar su participación en tan importante evento, especialmente ante la urgencia de enfrentar la privatización y el comercio educativo.

Debemos fortalecer la defensa de la educación pública estatal reivindicando este derecho social, movilizándolo a educadoras y educadores desde las aulas junto con estudiantes y comunidades educativas, y mediante la elaboración

de propuestas alternativas de política pública educativa frente a la política privatizadora y de comercio que imponen los neoliberales.

Más información: <http://www.ei-ie-al.org/>

Medellín

XVIII Congreso Colombiano de Historia



Octubre 10, 11, 12 y 13 de 2017
Centro de Convenciones Plaza Mayor
Medellín, Colombia

Historia y memoria en el mundo actual
Pensar la obra de Jaime Jaramillo Uribe

La Asociación Colombiana de Historiadores invita a historiadores, docentes, investigadores, profesionales y estudiantes que trabajan en el campo de la Historia a participar como ponentes o asistentes al XVIII Congreso Colombiano de Historia.

Convocatorias

El XVIII CCH convoca a participar en calidad de autores de ponencias y pósters (afiches) en las distintas mesas de trabajo que sesionarán durante el Congreso. Ambos formatos buscan socializar resultados parciales de investigaciones finalizadas o en curso por parte de profesores y estudiantes. Adicionalmente, se recibirán postulaciones para la Distinción de Historiadores Destacados.

Conozca los términos de cada una de las convocatorias y los formularios para participar, en el siguiente link: <http://asocolhistoria.org/content/t%C3%ADtulo-1>

Cartagena

Conferencia ARNA (Action Research Network of the Americas) 2017 «Participación y Democratización del Conocimiento: Nuevas Convergencias para la Reconciliación»



Cartagena, Colombia, junio 12 al 16 de 2017

A lo largo de su carrera, el visionario sociólogo colombiano Orlando Fals Borda argumentó en

contra de la idea de que la investigación debía ser vista como un 'campo de diversiones' para una élite académica. Con la convicción de la necesidad de más y más *sentipensantes* en la época contemporánea, su visión de la verdadera investigación democrática fue sencilla: «No monopolice su conocimiento ni imponga arrogantemente sus técnicas, más bien respete y combine sus habilidades con el conocimiento de las comunidades investigadas o de base, teniéndolos como socios en pleno derecho y co-investigadores». El espíritu de estas palabras es tan cierto hoy como lo fue hace casi cuarenta años cuando ayudó a organizar el *Símpoosio Mundial de Acción, Investigación y Análisis Científico* en 1977.

Desde el momento en que estas semillas fueron sembradas en Colombia, la investigación acción participativa, y los enfoques participativos en general, ha crecido para ser utilizada en todo el mundo en un esfuerzo por crear conocimientos diversos arraigados en el trabajo investigativo de campo. Se ha utilizado para combatir la pobreza, restaurar la dignidad de los marginados por la colonización y la globalización, reequilibrar la justicia ecológica, investigar las infraestructuras de desarrollo humano sostenible, y fomentar la paz y la reconciliación en zonas de conflicto y posconflicto en diversas regiones del mundo.

La *Conferencia ARNA (Action Research Network of the Americas) 2017 «Participación y Democratización del Conocimiento: Nuevas Convergencias para la Reconciliación»* se dedica a esta visión esperanzadora de la creación de conocimiento para el empoderamiento personal que emana de este enfoque y para discutir sus diversos aspectos teóricos y metodológicos con la esperanza de consolidar su papel en las redes de investigación del mundo de hoy... y mañana.

Más información: www.arna2017.unal.edu.co/ / arna2017@unal.edu.co

República de Corea

Revisión a medio término 2017 de la Confintea VI



25-27 de octubre de 2017, Suwon y Osan (República de Corea)

Vivir y aprender para un futuro viable: Visión 2030.

La Revisión a medio término constituye una oportunidad única a fin de apoyar a los educandos adultos en todo el mundo y maximizar los beneficios de la educación de adultos para un desarrollo sostenible. La conferencia reunirá a responsables de alto nivel de la toma de decisiones en materia de política y ejecución, incluyendo a representantes de gobiernos, la sociedad civil, el mundo académico y el sector privado.

El propósito es aprender del pasado y sentar las bases para el futuro:

- Hacer un balance de los logros y desafíos en el campo del aprendizaje y la educación de adultos (AEA) desde 2009, cuando 144 países aprobaron el *Marco de Acción de Belém*. El foco de atención será la AEA en el área de salud y bienestar, el mercado de trabajo y las comunidades locales.
- Identificar maneras de mejorar la participación en el AEA, concentrándose en la mejora de la cooperación multisectorial entre ministerios, instituciones y personas. Esto será materia de discusión en relación con el *cuarto Informe mundial sobre aprendizaje y educación de adultos* que se publicará en 2019.
- Explorar cómo nuevos acuerdos y marcos de política a nivel mundial pueden contribuir a fortalecer el impacto del AEA. Esos acuerdos incluyen la *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos de la UNESCO* (2015), la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el Marco de acción educación 2030.

El tercer Informe mundial sobre aprendizaje y educación de adultos, lanzado en numerosos países en 2016 y 2017, será un recurso esencial para los debates.

La revisión a medio término sienta las bases en el escenario internacional para el desarrollo del aprendizaje y la educación de adultos en la perspectiva de la VII Conferencia Mundial sobre Aprendizaje y Educación de Adultos (CONFINTEA VII) que se celebrará en 2021.

Más información: <http://www.uil.unesco.org/es/evento/separe-fecha-revision-medio-termino-2017-confinteavi>

América Latina y el Caribe
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Convocatoria de Becas



El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) lanzó una convocatoria de 100 becas exclusivas para mujeres de cualquier país de América Latina y el Caribe en homenaje a la ex primera dama de Brasil Marisa Letícia Lula Da Silva, esposa del expresidente Luiz Inácio Lula da Silva, quien falleció a los 66 años el pasado 2 de febrero.

Las becas se otorgarán para especializaciones y cursos internacionales de política, derechos humanos y justicia, serán impartidos por profesionales de diversas nacionalidades.

Más información: <https://www.clacso.org.ar/>

Bogotá

III Encuentro Nacional de Historia Oral y Memoria: "Usos, construcciones y aportes para la paz" y II Encuentro Distrital de experiencias de Historia Oral: "Archivos, Historias de Vida, Memorias e Identidades"



Bogotá, mayo 18, 19 y 20 de 2017

La perspectiva de Encuentro indica la posibilidad para compartir, deliberar, reconocer y abrir puertas para una dinámica permanente en estos temas cruciales de la sociedad. De allí que esta convocatoria busque, con especial interés, participar del debate respecto al papel de la memoria, de la historia que se investiga y de la historia que se enseña en momentos en los cuales el país se abre a la exigencia del cumplimiento de los acuerdos firmados con la insurgencia. La Historia Oral, como genéricamente se le conoce, así como la memoria, juegan un papel importante en el trabajo que se realice con las víctimas, ya que el derecho a la verdad pasa por contar con su testimonio. Trabajar la Historia Oral y la memoria, en los planos investigativo, comunitario y educativo tiene, en todo caso, implicaciones pedagógicas que requieren ponerse en discusión y construcción.

Estos eventos cuentan con nueve ejes de trabajo:

1. Memoria, olvido y derecho a la verdad.
2. Narrativas, imaginarios y representaciones.
3. Uso y construcción de archivos orales.
4. Historias de vida e identidades.
5. Territorio, identidades y memorias étnicas.
6. Historia oral, memoria y escuela.
7. Teorías y métodos en la construcción de la historia oral y la memoria.
8. Derechos humanos y conflicto en Colombia.
9. Otros usos y expresiones de investigaciones en Historia Oral y memoria.

Más información: www.colectivohistoriaoral.org
 Correos electrónicos: 3encuentro@colectivohistoriaoral.org - colectivohistoriaoral@gmail.com

Colombia

Proceso de cumplimiento del Acuerdo de Paz



Se ha dado inicio al cumplimiento de uno de los puntos del "Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una Paz estable y

duradera", firmado el 24 de noviembre de 2016 entre el gobierno colombiano y las FARC-EP; 7000 guerrilleros iniciaron su ingreso a la vida civil movilizándose de las montañas que ocuparon durante 64 años, hacia las Zonas Veredales Transitorias de Normalización, con el acompañamiento de las Naciones Unidas, aunque la mayoría de ellas no cuenta con la infraestructura necesaria (agua potable, luz, alojamiento). En estos espacios la guerrilla empezará la inserción a la vida civil, la dejación de armas y convertirse en movimiento político legal.

A pesar de los obstáculos presentados a lo largo de este proceso, entre ellos infracciones al Derecho Internacional Humanitario –DIH–, la violación a los Derechos Humanos –DDHH– que incluye el asesinato de líderes sindicales agrarios, la estigmatización y la amenaza, este hecho histórico de reconciliación y construcción de paz debe tener el acompañamiento en su implementación por parte de todos los colombianos, y saludar el inicio de los diálogos entre el gobierno y el ELN como un paso valioso hacia la solución política negociada.

Bogotá

II Congreso de Investigación e Innovación en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas



La maestría en educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas está organizando el II Congreso De Investigación e Innovación en Educación, que se realizará del 17 al 19 mayo 2017.

El congreso, tiene abierta recepción de ponencias hasta el 5 de marzo, la extensión máxima del documento es de 2000 palabras. El valor de inscripción para estudiantes es de \$80.000 (pesos colombianos) y profesionales \$170.000 (pesos colombianos), los estudiantes de la Universidad Distrital tienen un 50% de descuento adicional.

Si es de su interés, este es el link para ampliar la información:

http://maestriameducacion.udistrital.edu.co:8080/ eventos-y-noticias/-/asset_publisher/g1SW/content/apertura-de-inscripciones?_101_INSTANCE_g1SWredirect=http%3A%2F%2Fmaestriameducacion.udistrital.edu.co%3A8080%2Feventos-y-noticias%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_g1SW%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_count%3D1



VUELVE Y JUEGA: la financiación de la educación regida por las reglas del mercado

Resumen

La reflexión sobre la financiación de la educación es mucho más que un asunto técnico, es un asunto político, y también, pedagógico. Las recomendaciones que recientemente ha hecho la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) sobre la financiación de la educación en Colombia, aparentemente tienen un punto de partida técnico, centrado en la economía, que se limita a considerar dos aspectos: los recursos y la manera de utilizarlos (OCDE, 2016:48). En el primero, se contemplan el monto de los recursos, la capacidad que tiene dicho monto para

resolver las necesidades del gasto en educación y las fuentes de financiación o las bases del recaudo para conseguir esos dineros. En el segundo, se formulan múltiples maneras de hacer uso eficiente de los recursos y enfocarlos en algunas prioridades que son definidas desde propósitos e intereses particulares que responden a la visión que la OCDE tiene sobre la educación.

Palabras clave

Sistema General de Participaciones, transferencias, financiamiento de la educación, política educativa



MSc. John Avila B.

Director del CEID FECODE



Transferencias y recomendaciones de la OCDE en un solo escenario

Aunque a los economistas les pueda parecer que la reflexión pedagógica sobre asuntos técnicos, como la financiación de la educación, es un terreno en el que pedagogos actúan como usurpadores y advenedizos, es posible considerar una reflexión de carácter pedagógico, desde la cual, sin adentrarse en las variables propias de lo técnico y respetando sus límites y especificidades, se desarrolla una perspectiva de pensamiento que deja al descubierto cómo esos aspectos técnicos tienen hondas repercusiones en la creación de las condiciones de posibilidad para la existencia de un modelo educativo, y por supuesto, de sus características políticas y pedagógicas.

Esta reflexión pedagógica es una lectura, un abordaje interpretativo hecho a partir de interrogar las posibles implicaciones de un discurso que se ampara en el ropaje frío y rígido de lo técnico, para encubrir sus prescrip-

ciones y su forma de elaborar un dictamen absoluto sobre el quehacer de lo educativo, su gestión, el currículo y los docentes.

Para hacer esta reflexión se relacionan dos hechos recientes de la política educativa colombiana: la casi inminente necesidad de adelantar una reforma al régimen de transferencias territoriales y la publicación del informe *“La educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación”* elaborado por la OCDE (2016), que en uno de sus capítulos contiene un apartado dedicado a la financiación de la educación.

Esos dos hechos, ocultos bajo esa apariencia técnica, revelan cómo la financiación de la educación tiene implicaciones en lo político y lo pedagógico a través de su incidencia en la configuración de un modelo educativo específico, claramente definido dentro de los estrechos marcos de la ideología neoliberal que somete el devenir económico de la educación y el devenir educativo de la financiación de la educación a una sola lógica: la del mercado.

La casi inminente finalización de la reforma a las transferencias es un hecho que no está contemplado por el gobierno. La reforma a las transferencias fue una acción gubernamental desarrollada en 2001 mediante un Acto Legislativo que reformó la constitución y modificó las reglas para calcular la fórmula que define la fuente de financiación de los recursos para educación y la manera como se condiciona el ritmo de su crecimiento a lo largo de un período de tiempo. Como consecuencia, creó el Sistema General de Participaciones (SGP) y la mecánica para su funcionamiento, estableciendo como serán las transferencias de recursos de la nación a los entes territoriales, cuál debe ser la base para el cálculo de dichos recursos, cómo se asignan y cuál va a ser su funcionamiento en la financiación de los sectores de salud, educación, agua potable, saneamiento básico y propósito general.

Posiblemente, el gobierno de turno aspira a que la fórmula actual se man-

tenga vigente de manera indefinida y así evitar la discusión sobre la elaboración de una nueva fórmula, o el retorno a la anterior que se denominaba “situado fiscal” y que había sido instituida por la Constitución Política de 1991. El Acto Legislativo 04 de 2007 prolongaba hasta 2016 la transitoriedad de la reforma a las transferencias aprobada en 2001, que inicialmente debía terminar en 2011. Bajo alguna astucia todavía no descifrada, el gobierno se ha amparado de un sutil mecanismo tecnocrático y ha proyectado mantener el régimen de transferencias y la estructura del Sistema General de Participaciones hasta el 2019. Así lo corrobora un documento del Departamento Nacional de Planeación que hace *“recomendaciones para la proyección y estimación de los recursos del Sistema General de Participaciones (SGP)”* para los años 2017, 2018 y 2019 (DPN, 2016).

Corresponde a juristas y economistas adentrarse en los detalles de esa estrategia, develar el mecanismo que prolonga la estructura del régimen de transferencias por tres años más y hacer la denuncia de la ardid utilizada. Este artículo tiene sus límites. El campo de la pedagogía no posee el conocimiento suficiente de las intrincadas maniobras discursivas que operan en los regímenes de textos elaborados por el poder, las autoridades constitucionales y las formas de verdad que ponen en juego. Sin embargo, frente a los hechos que concurren en la elaboración de textos sobre la financiación de la educación, le corresponde a la reflexión pedagógica, así esta sea de carácter tentativo, aventurar una interpretación del significado político de los textos en vigencia, y eso es lo que hace este artículo.

Por supuesto que el régimen de transferencias para educación y el informe de la OCDE no son el todo de la política educativa, o el todo de la financiación de la educación, pero como partes importantes de ese todo construyen una serie de agenciamientos enunciativos que dan forma a secciones del texto y el discurso de la polí-

tica educativa. Son fragmentos de un todo, que a pesar de su papel limitado, cumplen la función de dinamizar esos textos y configuran parte del escenario, de las reglas y de las condiciones, de lo que puede ocurrir en el terreno de la política educativa antes de que sea puesta en marcha; son textos cuyos enunciados definen marcos para la acción, así dichos marcos no se materialicen por completo en las complejas dinámicas de la implementación, a causa de las tensiones que surgen por la interacción entre los discursos oficiales de la política con los sujetos y los contextos.

La ley del mercado

Asumiendo el riesgo de simplificar demasiado el papel cumplido por el régimen de transferencias en década y media de su vigencia (2001-2016), los actos legislativos y su reglamentación mediante la Ley 715 de 2001 y la Ley 1176 de 2007, constituyen un texto que pretende ser regulatorio entre el Estado, las finanzas y el sector educativo; que ha sido organizado a partir de su capacidad para formular el acomodo de la financiación de la educación con base en tres reglas elementales del mercado: la implementación de políticas de ajuste fiscal, la asignación del presupuesto sometido las fluctuaciones de la demanda y la búsqueda por lograr que se generen dinámicas para que aumenten las responsabilidades locales en la financiación del gasto público.

Por su parte, el informe de la OCDE señala recomendaciones sobre el presupuesto, su crecimiento, fuentes de financiación y maneras de gastarlo para hacerlo más eficiente. Pero curiosamente, estas recomendaciones terminan enfatizando esas tres reglas de mercado que ya están en marcha con la gestión de las normas creadas por el régimen de transferencias territoriales. Conservando esas reglas, la OCDE elabora un discurso oficial que busca proyectarlas e interiorizarlas en diferentes campos del sistema educativo con el propósito explícito

de lograr que las orientaciones sobre financiación puedan ser la base para la reacomodación o reestructuración de las lógicas que gobiernan diferentes componentes del sistema educativo como la gestión, el currículo y los profesores.

En ambos casos, transferencias y recomendaciones de la OCDE generan unas reglas y condiciones que tienen efectos en la reestructuración del sistema educativo a través de la gestión de estrategias de acomodamiento y adecuación de las instituciones educativas, el currículo, la evaluación, y la profesión docente; configurando un modelo educativo que se ajusta en su funcionamiento, a esas reglas de mercado. Se trata de una tecnología política de gestión que fabrica un modo de financiación de la educación, y a partir de él, configura las condiciones particulares para configurar elementos ese modelo educativo.

Ajuste fiscal, asignación de recursos con arreglo a la demanda y la desconcentración de la responsabilidad del gasto en los gobiernos locales, son parte del extenso ideario neoliberal que se propone transformar al Estado y a los diferentes sectores de la gestión pública, para adecuarlos en la perspectiva de lograr que funcionen en favor del mercado. El contexto general de la propuesta de la OCDE y de los motivos por mantener la estructura actual del SGP, son piezas de ese mecanismo neoliberal que acondiciona al Estado para que funcione en las dinámicas del capitalismo globalizado. El mercado, como dios único de los dogmas neoliberales se ha esforzado por debilitar el Estado, por disolver su unidad y hacer borrosos sus límites, buscando que no existan fronteras claras que diferencien lo del mercado.

Las políticas de ajuste fiscal agenciadas desde la década de 1980, y dictadas por el Consenso de Washington, buscaban lograr ese Estado mínimo que cedía completamente su espacio para que el mercado entrara y sustituyera su papel. Por eso, las políticas de ajuste fiscal son complementarias de

los planes de privatización de los diferentes sectores de lo público, que en el largo plazo, persistirían en esos planes de reducción del gasto público, y buscarían su prolongación y continuidad mediante el despliegue de políticas complementarias, enfocadas a modificar la organización interna del Estado, y lograr, que el Estado minimizado funcionara o se colocara al servicio del mercado.

El neoliberalismo logró su cometido. Aunque muchas de sus políticas fracasan, porque anuncian servicios de calidad que nunca lo son, su proyecto original de colocar al Estado al servicio de los negocios, se ha cumplido. Aunque en el pasado algunos ideólogos del neoliberalismo pregonaban que el Estado tal vez desaparecería, hoy, el Estado es el vértice sobre el cual el mercado se apoya para consolidar su existencia. Es el Estado el principal cliente de los mercados, aunque sean éstos quienes remplazan su función y cumplen el papel que este debería cumplir en la organización de la sociedad y la atención a la población. Es el Estado el principal comprador de los mercados de bienes y servicios que la esfera neoliberal ha diseminado por el mundo.

Este rol del Estado subordinado a las demandas del mercado es una, de las muchas facetas del neoliberalismo, que en su desenvolvimiento termina asfixiando a la población; pues es esta última, quien termina financiando la sostenibilidad del mercado a través del crecimiento de las cargas tributarias.

Las recomendaciones de la OCDE de mantener la misma estructura

Esa relación de un Estado al servicio del mercado es el contexto que ayuda a comprender el papel que ha jugado la reforma a las transferencias y la posterior elaboración de políticas complementarias. La reforma a las transferencias profundizó las políticas de ajuste fiscal, las recomendaciones de la OCDE década y media después,

insisten en que se mantengan inalterables y formula las estrategias complementarias para insistir en una financiación de la educación sincronizada con las reglas del mercado.

La reforma a las transferencias trajo como consecuencia una serie de medidas que refinaron los mecanismos de reducción del gasto público a través de la adaptación de medidas de racionalidad económica que ajustaron el funcionamiento del sistema educativo y de las instituciones a esas lógicas. La acción de gobernanza supranacional de la OCDE mantiene esa misma dinámica.

Cuando la OCDE plantea como fórmula general que el país debe “Garantizar una financiación adecuada y efectiva para la educación” (OCDE, 2016:48), pone en relación la financiación con las modificaciones internas que el sistema educativo debe incorporar para ajustarse a esas condiciones de financiación. El término “adecuada” se refiere a la disposición de recursos, y la palabra “efectiva”, a la generación de reglas para que los componentes internos del sistema educativo se ajusten a la financiación. Por eso, la financiación adecuada se expresa en la fórmula que dice: “Movilizar los fondos adecuados para la educación” (:48) y que se refiere a mantener a los recursos para la financiación, su monto, asignación y fuentes de recaudo. Y luego, la formula “Proporcionar financiación más efectiva para apoyar la equidad y calidad” (:54), es la creación de unas determinadas reglas para condicionar la financiación, a la dinámica a que las instituciones educativas hagan modificaciones que las obliguen a replantear las dinámicas alrededor de los aprendizajes y la entrega de cuentas sobre éstos.

La OCDE reconoce la creciente necesidad de aumentar los recursos económicos para financiar la educación colombiana, pero sin afectar la política de ajuste fiscal. Al respecto señala que “Se necesitarán medidas adicionales para ampliar la base de financiación para la educación” (:51). Sin embargo, no hace ningún planteamiento para suspender la política de ajuste fiscal, por el contrario, enfatiza que se debe mantener el SGP y sus reglas de reducción del gasto público en educación; y lo justifica reiterando la retórica quejumbrosa del gobierno, según la cual, la caída de los precios en hidrocarburos y materias primas están afectando el rendimiento de las finanzas públicas. Por eso la OCDE, como si le diera palmaditas en la espalda al gobierno, sostiene que “Colombia afronta múltiples necesidades de financiación en un momento de desaceleración del crecimiento económico” (:48).

En términos de indicadores estándar, la OCDE señala que Colombia está muy cerca de una meta deseable: “Entre 2000 y 2013, el gasto del gobierno en educación aumentó del 3,5% del PIB al 4,9% (UNESCO-UIS, 2015). Esto ubica a Colombia en un punto medio de la referencia internacional, entre 4% y 6%, de gasto público en educación en las economías en desarrollo y emergentes, por encima de Chile (4,5%), pero por debajo de Costa Rica (6,8%), Brasil (6,3%), y México (5,1%) (UNESCO-UIS, 2015). En los países de la

OCDE, el gasto público promedio en educación fue del 5% en 2011 (OCDE, 2014a)” (:49). Aunque no sabemos con precisión de cuantos billones es el punto faltante para llegar a la media de la OCDE, lo que evidencia esta estructura del discurso de la OCDE es su interés por avalar la política existente, y plantear supuestas salidas complementarias, que solo insisten en extender otras recetas inspiradas en la lógica del mercado.



Políticamente, la acción de la OCDE avala la continuidad del SGP con las reglas y asignaciones actuales. Según esta entidad, el presupuesto para educación está en crecimiento, por eso afirman que “El presupuesto nacional para educación aumentó de COP 27,3 billones (aproximadamente USD 9.800 millones) en 2014 a un estimado de COP 28.9 billones (aproximadamente USD 10.400 millones) en 2015, superando el gasto en defensa (COP 28.2 billones o USD 10.100 millones). La reserva de fondos para la educación en el presupuesto actual es una medida bien recibida.” (:51). Por una parte, con esta aseveración están asegurando que el SGP está en el curso correcto, reiterando, el SGP “es una medida bien recibida”; por otra parte, no mencionan que de no haber existido la reforma a las transferencias, existe una enorme posibilidad de que la disponibilidad de recursos para educación fuera superior a los COP 28.9 billones (Es-trada, 2002; García; 2011).

En el planteamiento de la OCDE, la necesidad de nuevos recursos no afecta la estructura actual del régimen de ajuste fiscal. Por eso insiste en “Continuar con la expansión de la base

de recursos públicos para la educación, así como emplear fondos adicionales y mejorar la efectividad del uso de los recursos, será importante si Colombia desea alcanzar sus ambiciosas metas educativas” (:48). La disyuntiva entre la necesidad de mayores recursos sin afectar la base actual de los existentes para la educación no tiene cabida dentro del esquema trazado por la OCDE. Para la OCDE no existe esta evidente disyuntiva; por el contrario, ocultarla es la mejor forma de posicionar la incorporación de

de buscar otras maneras para lograr un considerable crecimiento del presupuesto para la educación. En palabras de la OCDE, “El aumento repentino del gasto privado sugiere que los fondos públicos no han podido mantener el ritmo de la creciente demanda de educación en Colombia” (:49). Dos hechos acrecientan esta dramática afirmación. Uno, que el gasto privado es sufragado directamente por los padres de familia; y por lo tanto, solo atiende a una pequeña parte de la población, la

- “Aumentar los ingresos tributarios nacionales” (:51). ¡Más impuestos!.
- Lograr que los gobiernos locales se responsabilicen del gasto, “estimular una mayor inversión local en el sector será esencial para consolidar el proceso de descentralización... Los recursos locales son una de las fuentes importantes de financiación para la educación que menos ha sido explotada en Colombia” (:51).
- “Contar con alianzas público-privadas más desarrolladas” (:51).
- “Usar más los modelos innovadores de financiación también puede ayudar a incrementar la base y el nivel de fondos disponibles” (:51)

Como se ve, en los planes de la OCDE, no está incrementar la responsabilidad del Estado en la financiación de la educación. Esta responsabilidad es delegada a la población, y por supuesto, a las mediaciones que hace el mercado en la educación; por eso, además de los impuestos, se la traslada a los gobiernos locales, al sector privado y a... ¿modelos innovadores?...

Según la OCDE, “Las alianzas público-privadas más desarrolladas ofrecen otro canal para incrementar la inversión en educación” (:52). En definitiva, la apuesta de la OCDE es por el capitalismo cleptocrático, ese capitalismo que se involucra con lo público, pero que está en la afanosa búsqueda de lucro... de convertir en factor de ganancia particular los dineros públicos, que llegan a sus fauces a través de las famosas alianzas.

En cuanto a la idea de descargar las responsabilidades financieras en los gobiernos locales, la OCDE, aunque identifica las dificultades financieras de los gobiernos locales, no tiene en cuenta la viabilidad de la propuesta. La OCDE destaca como ejemplos a cinco Entidades Territoriales Certificadas (ETC). “Los departamentos y municipios con economías locales sólidas y compromiso político con la educación, como Antioquia, Barranquilla, Bogotá, Cali, Manizales y Medellín, han tenido éxito en la asignación de fondos locales

...El término “adecuada” se refiere a la disposición de recursos, y la palabra “efectiva”, a la generación de reglas para que los componentes internos del sistema educativo se ajusten a la financiación...

otras reglas de mercado en la búsqueda de obtener más recursos para el financiamiento del sistema educativo.

La realidad de muchas instituciones educativas contradice ese esforzado interés por avalar la estructura financiera del recorte del gasto público. La OCDE afirma que “Se estima que solo la construcción de nuevas aulas de clase, de acuerdo con la iniciativa de la jornada única, requerirá COP 4.500 millones (cerca de USD 1,5 millones) antes del 2018” (:51). Eso, pensando en las mismas metas del gobierno. Si intentamos otra perspectiva, la mirada cambia totalmente. A raíz de los intentos por implementar el programa de jornada única, se han hecho visibles la precariedad y el abandono físico en que se encuentran muchas instituciones educativas. En esas condiciones, lamentablemente no se cuentan con datos seguros para calcular tantos años de abandono en infraestructura y demás condiciones materiales para garantizar espacios propicios para la formación en las instituciones educativas.

La comparación que hace la OCDE entre gasto público y gasto privado, también evidencia la absoluta necesidad

que tiene la capacidad de pagar. Y dos, que el crecimiento del gasto privado se ha dado porque los costos educativos también crecen de manera muy rápida y las familias tienen que invertir mucho más cada año; esto también “sugiere” como dice la OCDE, que las necesidades de la canasta educativa tienen un crecimiento en sus costos mucho más rápido de lo que crecen los recursos. En este aspecto, no hacen falta palabras para tratar de explicar cómo la inequidad, la injusticia y las brechas sociales se ahondan dramáticamente.

Tarea imposible: innovación en el financiamiento

Y entonces, ¿qué plantea la OCDE para conseguir más recursos si no se debe modificar la estructura y la base actual de financiamiento? Las salidas de mercado no pueden ser más desalentadoras. Las llamadas “políticas complementarias” (:55) son una serie de estrategias donde el Estado abandona su responsabilidad en el financiamiento y la deja al azar del mercado y la profundización de la privatización. Esas políticas, en resúmenes están enfocadas a:

considerables para la educación. Sin embargo, la evidencia sugiere que la mayoría de las ETC no tienen ni la capacidad fiscal ni la voluntad política para invertir en educación. Para estimular una mayor inversión local se requerirá la combinación adecuada de incentivos y desarrollo de capacidades” (:52).

El problema central es que sólo estas cinco ETC son los municipios, que por sus dinámicas económicas, han logrado la posibilidad de incidir en la financiación de la educación. No es un problema de capacidad fiscal o de voluntad política, como lo plantea la OCDE, es un problema de orden económico, es un problema que tiene sus raíces en la escala de la economía local y su capacidad para enfrentar las agobiantes crisis de la pobreza en las regiones. Los municipios no tienen la capacidad de generar más impuestos porque las economías domésticas no les ofrecen a sus pobladores ser los grandes tributarios que el Estado supranacional de la OCDE desea.

Y dentro de estas políticas complementarias vale preguntar... ¿qué son los modelos innovadores de financia-

ra Educativa” (:54). En fin, es la pesca milagrosa de recursos financieros en las circunstancias imprevistas del mercado, y ¡qué paradoja!, para la gestión inesperada de un gasto público con necesidades siempre esperadas.

Debate y derrotero a explorar

Las políticas de ajuste fiscal, de reducción constante del gasto público, sus fórmulas de mercado, la extensión aditiva de más formulas complementarias, y la inclinación de todas ellas por favorecer la privatización, además de insuficientes, e inadecuadas, son el indicador más potente de la imperiosa necesidad de un debate social y público por la educación, la salud, el agua potable y el saneamiento básico.

La lucha y conquista de más recursos para la educación, requiere del esfuerzo colectivo, de la movilización social, que además de definir y reivindicar esos sectores en la perspectiva de derechos fundamentales, también impugnen esas lógicas de mercado que erosionan lo público y reconfiguren el rol del Estado en la búsqueda de la garantía de lo público como lo profunda-

requieren de otra educación pensada y gestionada en otras condiciones.

Bibliografía

- APPLE, Michel. (2001) Educar como dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona, Paidós.
- ÁVILA, John. (2006). La reforma a las transferencias y la lógica del mercado en educación. En: Revista Educación y Cultura. N° 73. Noviembre. Bogotá. Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores CEID FECODE. Págs. 25-29
- BONNET, Jaime. PÉREZ, Javier. AYALA, Jhorland. (2014). Contexto histórico y evolución del SGP en Colombia, Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER) Banco de la República – Cartagena, Mayo 2014.
- http://www.banrep.org/docum/Lectura_finanzas/pdf/dtser_205.pdf. Consultado: 06-02-2017.
- DNP. DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION. (2016). Recomendaciones para la proyección y estimación de los recursos del Sistema General de Participaciones (SGP)” 2017-2019. Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Inversiones%20y%20finanzas%20públicas/Documento%20Recomendaciones%20proyecciones%20SGP%202017-2019.pdf>. Consultado: 06-02-2017.
- GARCIA, G. Mauricio. 2011. IMPACTO DE LA REFORMA AL SISTEMA DE TRANSFERENCIAS EN EL PROCESO DE DESCENTRALIZACIÓN FISCAL DEL PAÍS. Grupo de Investigación: Desarrollo y Equidad. Fundación Universidad de América.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). “La educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación”.
- ESTRADA, Jairo. (2002). *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*. Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos, Bogotá, D.C.
- TORRES, Jurjo. (2001). *Educación en tiempos de Neoliberalismo*. Morata. Madrid.

...Las llamadas “políticas complementarias” (:55) son una serie de estrategias donde el Estado abandona su responsabilidad en el financiamiento y la deja al azar del mercado y la profundización de la privatización...

ción que pueden ayudar a incrementar la base y el nivel de los fondos?... Pues la respuesta no es tan compleja y mucho menos creativa. Se trata, nuevamente de más impuestos, y adicionalmente, la improbable providencia de ganancias circunstanciales o “beneficios inesperados”: “Impuesto sobre la Renta para la Equidad (CREE)”, “regalías petroleras y mineras”, “Fondo de Financiamiento de la Infraestructu-

mente democrático. Es un debate y un camino abierto a múltiples opciones todavía sin explorar, a sus dimensiones sociales, políticas y pedagógicas, pero inaplazables en el contexto actual de la política educativa; y mucho más, frente a la urgente necesidad de asumir integralmente los compromisos adquiridos por los acuerdos de paz logrados en la Habana y por lograr en Quito; acuerdos que para su materialización,

DEBATE SOBRE EL SISTEMA GENERAL DE PARTICIPACIÓN

Derechos Constitucionales y Educación Pública



Eduardo Sarmiento Palacio

Economista. Director del Centro de Investigaciones Económicas, Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito

El avance social más importante de los últimos 50 años fue la incursión de los Derechos fundamentales, de la Educación y la Salud y el anuncio de la extensión a otras áreas sociales, que no se hizo efectivo; pero, ese fue el avance institucional de la base social más importante: el derecho fundamental a la educación y a la salud. Y más aún, la Constitución avanzó, no solamente en el discurso y en la definición, sino en la materialización de los derechos enunciados,

primero por medio de la tutela porque los ciudadanos pueden hacer valer los dictámenes de la Constitución, como se ha hecho en salud y en educación. La otra materialización importante de los Derechos fundamentales está en el artículo 356 porque allí el derecho se pone en plata.

La Constitución de 1991 en su versión original dice en forma explícita que la participación de las transferencias regionales en salud y educación aumen-

tarán progresivamente hasta atender adecuadamente las necesidades; ese fue el aspecto más importante del consenso constitucional. Y ese aspecto se modificó en 2001, en la administración de Andres Pastrana, cuando Juan Manuel Santos se desempeñaba como ministro de Hacienda. De un tajo, el derecho a que los recursos de la educación y la salud crecieran por encima del producto nacional se suspendió y se cambió por otro en el cual crecen por debajo del producto nacional. Aquí no estoy hablando de ficción, esta información la ha divulgado muy bien Fecode, y si se mira bien que pasó entre 2001 y 2016 van a ver que los ingresos, los gastos por estudiante y por usuario de la salud crecen siste-



máticamente por debajo de los ingresos *per cápita*, de manera que lo que a usted le da a la educación y a la salud por persona disminuye en términos del ingreso *per cápita*.

El aporte actual de 1.3 millones anuales por estudiante es inferior a la destinada por el sector privado. De ninguna manera asegura la igualdad de oportunidades. Así lo confirman las cifras reveladas por el ministerio de Educación. Por ejemplo, en los gastos en educación en el año 2016 y 2017; po-

demostramos que en el 2016 el aumento del gasto del gobierno de educación es de 8.5%, menos que el crecimiento del producto nacional. De manera que los recursos para la educación apenas cubren el aumento de la inflación. Seguimos con una estructura en el cual en todos los niveles el gasto por persona evoluciona por debajo del ingreso per cápita y de la capacidad promedio de la economía.

Entonces se elude el principio general de acceso a la educación, entregando un servicio de mala calidad. La cifra actual de 1.3 millones anuales por estudiante no contribuye a la igualdad de oportunidades. En cambio las universidades privadas a través del programa "Ser piloto paga", obtienen por estudiante \$14 millones por semestre, únicamente por llenar una solicitud. Se ha configurado un sistema segregado de educación de primera categoría para unos, de tercera categoría para otros y una mediana categoría para otro grupo.

Nos quedamos en la primera parte, este avance de la Constitución fue muy importante, fue el gran compromiso social con los sectores menos afortunados de la sociedad, fue el primer paso para ver si se construía una sociedad equitativa. Pues bien, a los 10 años de dictada la Constitución se modificó de forma radical, luego de que durante 10 años tuvimos una ampliación de la cobertura educativa gracias al aumento de las transferencias regionales. La reforma de 2001 regresó al sistema educativo segregado, en el que los recursos por estudiantes de la educación pública aumentan menos que el ingreso *per cápita*. El avance, finalmente fue resquebrajado por los gobiernos, ese derecho que está en la norma 356 fue violado por todos los gobiernos durante 25 años, incumpliendo la Constitución, no la respetaron en su materia de fondo.

El otro punto que también viene desde el comienzo de los derechos fundamentales, es que estos derechos son incuestionables. Pero, se truncaron con decisiones del Congreso y los go-

biernos; los mismos que aprobaron la Constitución luego en los ministerios y en el Congreso detuvieron el avance más importante, esto el país lo dejó pasar sin mayor discusión.

La falla protuberante de los derechos fundamentales es en el *cómo*. Los derechos fundamentales son un compromiso del Estado con la ciudadanía, son una protección coordinada, una alianza entre los menos favorecidos y el Estado para hacer valer estos derechos fundamentales, esto ya lo señalamos, se bloquea al cambiar el artículo 356. Pero, luego la ley 100 que se crea en la reforma constitucional, establece que el camino para llegar a la gente con los derechos fundamentales es la privatización, entonces en la ley 100 se privatiza la salud y las pensiones. Entonces, los recursos públicos, que deberían llegar a los sectores menos favorecidos de la población, se le entregan a agencias privadas con poder monopólico. En el fondo, los esfuerzos de los gobiernos se orientaron por la vía de las privatizaciones, entregando los recursos sociales al sector privado para que los administre y movilice. El primer golpe fue la ley 100 de 1993 que estableció el subsidio a la demanda a la salud, la intermediación de las EPS y la privatización de las pensiones.

La universalización de la salud se buscó con un subsidio a la demanda en el cual los usuarios le entregan las cotizaciones a las EPS y se espera que la competencia conduzca a traducirla en servicios efectivos. Los resultados han sido muy distintos. Las EPS disponen de poderes monopólicos en el que les permiten entregar los servicios que maximizan sus ganancias. Más aún, han obtenido cuantiosas apropiaciones del erario público para cubrir las quiebras y atender tratamientos especiales.

Por su parte, una alta porción de las cotizaciones de las pensiones, que es uno de los derechos más importantes que tiene el trabajador, se pasaron al sector privado, de manera que antes teníamos un sistema público de pensiones donde se pagaban las mesadas



Fotografía - Alberto Motta

de acuerdo con los ingresos de los afiliados y como los afiliados crecían más rápido que la población, se llegaron a pagar pensiones hasta de 60% del ingreso, lo cual es justificable en los sectores menos favorecidos, incluso en los grupos medios, pero de ninguna manera en los grupos altos. Pero en todo caso, se tenía un sistema pensional donde se obtenía una mesada equivalente al 60% del ingreso. Los fondos privados de pensiones reciben más recursos que egresos y la diferencia la movilizan al sector financiero, de suerte que hoy en día los pagos por concepto de pensiones no llegan a 20%. Entonces, la diferencia entre 60% y 20% no resulta de una transformación del sector para hacerlo más equitativo, sino que simplemente esos recursos que antes iban en su totalidad a los pensionados, ahora se orientan en mayores dimensiones al sector privado.

Este gobierno trató de privatizar por todos los medios. En un principio no funcionó gracias a la protesta de maestros y estudiantes, pero acabó imponiéndola por la puerta de atrás.

Así por ejemplo, el programa “Ser piloto paga” es un mecanismo plenamente justificable para los estudiantes, que antes que darle la mejor calidad, lo que hace es a través de cualquier procedimiento, no da garantía que las universidades privadas den mejores resultados en los exámenes Ecaes y

saber pro; el desempeño de las universidades públicas de Bogotá y las regiones es similar al de las privadas. Así, el paso del subsidio de demanda al de oferta les da lo mismo a los estudiantes con un costo de intermediación mucho más alto. Lo grave es que el sistema ha resultado seriamente discriminatorio.

En el caso de la universidad de los Andes, con matrículas de \$14 millones el semestre, cuando ese mismo servicio lo ofrecen las universidades privadas por 2 millones, entonces es un subsidio que llega a las universidades privadas, se lo apropian y que el estudiante no gana mucho más. El sistema no podía ser más discriminatorio. Únicamente el 4% de los estudiantes de estrato 1 y 2 obtienen los puntajes requeridos para acceder al programa. En cierta forma se confirma que los grandes favorecidos del programa son las universidades privadas. Los beneficios para los estratos menos favorecidos son de orden menor.

Y qué va a suceder con la educación pública, ¿qué pasa con las universidades? El gobierno da a las universidades públicas un subsidio por estudiante que significa una cuantía global del orden de 4 billones de pesos anuales, pues bien, ese subsidio que sostiene una cobertura de más de 1 millón de estudiantes, en 5 años van a ser los recursos destinados a “Ser piloto paga”, con la diferencia de que los estudian-

tes en el programa de “Ser piloto paga” en 5 o 6 años no van a ser más de 120 mil estudiantes, mientras que en la universidad pública tenemos 1 millón. Si el subsidio en la pública vale 2 millones el semestre y en la privada 14 millones, la diferencia es de 7 a 1.

En síntesis, la administración de los servicios sociales se ha dejado en manos de agentes privados motivados por el lucro individual. Las EPS operan con organizaciones piramidales en que los activos superan los pasivos y la diferencia se cubre con transferencias fiscales o incumplimientos a los hospitales. El sistema pensional tiene una estructura mixta, en la cual la modalidad privada se queda con los cotizantes y la pública con los pensionados, implica erogaciones presupuestales de más de 30 billones anuales. Para completar, el programa “ser piloto paga” significa transferencias a las universidades privadas por estudiante, muy superiores a los costos. Así los subsidios a la oferta perforaron la prioridad constitucional del gasto social y constituyen una transferencia de los contribuyentes al capital.

Todo esto nos ubica en donde estamos, prueba de este proceso que se inicia en la Constitución de 1991. Se hizo un avance muy significativo en el que de los derechos fundamentales sin lugar a dudas, con todos los problemas, significaron avances, mayor acceso a esos servicios básicos a los

sectores menos favorecidos y en muchos aspectos contribuyeron a reducir la pobreza.

Pero han podido ser mayores los avances, han podido ser del pobre, si esa definición del artículo 356 de la constitución no se hubiera suspendido y si la administración de los servicios básicos no se hubiesen enfocado hacia el sector privado. Pero en todo caso desde el punto de vista filosófico es un avance el hecho de que la gente tenga derechos indiscutibles y pueda reclamar por la vía del presupuesto nacional. ¿Qué hay que hacer hacia adelante? la idea de la Constitución es que estos derechos fundamentales se ampliaran, se iniciaba por la salud y la educación y luego se pasaba a los servicios públicos, el agua, la electricidad, el transporte y después se podría pensar en extenderlo a las viviendas y al empleo mínimo de calidad.

Esa era la idea, ese era el gran planteamiento de la Constitución Nacional, aquí vamos a comenzar con la salud y la educación, vamos a comprometer el presupuesto y luego esperamos que esta idea se amplíe con mayores recursos, con mayores servicios fundamentales y con mayor calidad en la educación y en la salud. Obviamente eso no ocurrió porque se truncó la idea de aumentar indefinidamente la participación a la salud y a la educación, y también, porque se entregó la administración de los servicios fundamentales de la economía al sector privado.

Entonces ¿qué hay que hacer para adelante? Hay que hacer valer estos derechos fundamentales, pero con un claro sustento en recursos. Que esta participación de la salud y la educación resulta en un costo por estudiante de 1.3 millones, lo que es totalmente insuficiente, porque más que un esquema de inclusión social, es un esquema de segregación; porque estamos manteniendo, y propiciando un

sistema de educación pública de bajo costo frente a gastos monumentales del sector privado de la educación. En fin, se conserva la estructura de hace 200 años de educación de calidad para la élite y otra educación para el resto.

Ciertamente, el camino de los derechos fundamentales ayudó a elevar el bienestar de los más pobres, a darles acceso a lo mínimo; los derechos fundamentales prestan un buen servicio para reducir la pobreza, para darle lo mínimo a los sectores más necesitados, pero no resuelve el problema grande de la distribución del ingreso que se origina en las altísimas rentabilidades del capital, en la represión del salario y en la gran segregación de la organización política de la nación. El balance general de 25 años que siguieron a la Constitución Política nacional, en términos de distribución del ingreso es un fiasco; el coeficiente de Gini que en ese entonces era del orden de 0.46, hoy en día es de 0.52 lo que coloca al país dentro de las naciones más inequitativas del mundo.

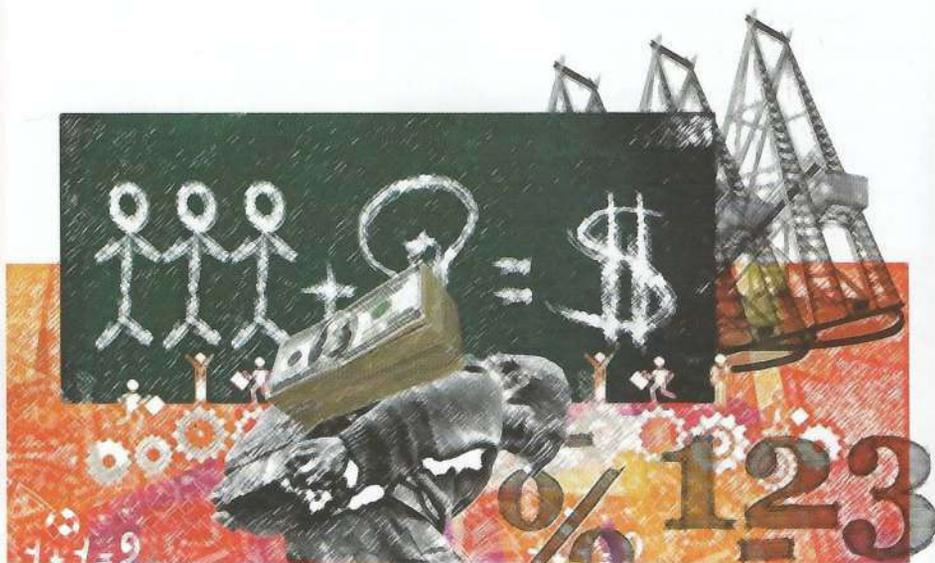
Las cifras son más elocuentes que las palabras. El modelo neoliberal, a través del manejo del presupuesto y de las privatizaciones configuró una sociedad en donde las rentabilidades del capital son muy superiores al crecimiento económico y a los ingresos del trabajo y luego para completar, se tiene una estructura fiscal basada en impuestos indirectos como el IVA que recaen en una mayor proporción en los sectores menos favorecidos.

Desafortunadamente, el primer regalo que nos va hacer el gobierno en lo que queda del año es una reforma tributaria basada en la elevación del IVA, que acentuará las tendencias inequitativas de la sociedad colombiana. Si se quiere revertir la tendencia, es decir mejorar la distribución del ingreso, lo primero que se requiere es una políti-

ca abierta para establecer impuestos altamente progresivos, como serían los gravámenes al patrimonio y al ingreso, y orientar los recaudos prioritariamente hacia el 40% más pobre. El resto corre por cuenta de un nuevo modelo económico.

Pero necesitamos una teoría correcta. Los derechos fundamentales están ahí. Hay que avanzar pero por ese lado no vamos a llegar, por ese lado es insuficiente para cambiar la estructura tan desigual de la sociedad colombiana. Para hacer ese cambio drástico necesitamos movernos hacia una organización económica que limite las grandes rentas del capital y aumente los ingresos del trabajo, un sistema tributario progresivo y un sistema financiero que le exija al capital una elevada contribución al ahorro.

Hay que aprender del pasado. Los derechos fundamentales constituyen una reforma acertada y discutible, pero se quedó a medias en el camino, se resquebrajó su elemento fundamental que era la financiación y se le entregó la administración al lucro individual. Es necesario avanzar en los derechos fundamentales, pero en un sistema administrado del Estado, necesitamos continuar con los derechos fundamentales ampliándolos a otros servicios, de modo que ahí tenemos un mecanismo muy poderoso para disminuir la pobreza y elevar el bienestar de los más pobres; pero no sobra señalar de nuevo que no es suficiente para lograr una sociedad equitativa. Adicionalmente, es indispensable un nuevo modelo que limite las enormes ganancias del capital, eleve la participación del trabajo en el PIB, establezca la progresividad fiscal y avance en una organización severa que le imponga al capital niveles de ahorro que garanticen el empleo, la mejoría de salarios y el bienestar público.



El Sistema General de Participaciones

y la des-financiación estructural del Derecho humano a la educación¹

Palabras clave

Descentralización, Transferencias, Sistema General de Participaciones (SGP), Derecho Humano a la Educación (DHE).

Introducción

En 2016 se cumplió el periodo de transición en el Sistema General de Participaciones (SGP), estipulado por la reforma constitucional de 2007 (Acto Legislativo 04/07). A partir del año en curso las transferencias enviadas desde el nivel central de gobierno a los territorios deben empezar a crecer a una tasa equivalente al promedio de la variación de los Ingresos Corrientes de la Nación (ICN) de los últimos cuatro años. Esto, aunque aparentemente puede significar un repunte en el

ritmo de crecimiento de los recursos del SGP, esconde en el trasfondo que durante los últimos 15 años, el monto base de cálculo de las transferencias ha sido ajustado vertiginosamente (por no decir, brutalmente) a la baja, pasando de representar el 46,5% de los ICN en el año 2000, a solo el 29,28% en el 2016 (MinHacienda, 2016). Los dos periodos, mal llamados de transición, instituidos por las reformas constitucionales de 2001 y 2007, le han significado a las transferencias, solo en términos corrientes, cerca de 130 billones de pesos², que los municipios y departamentos han dejado de recibir para suplir necesidades básicas de la población en materia educación, salud, agua potable, y otros servicios públicos básicos.



Ilich Ortiz

Ph. D. en Economía, Investigador del Grupo de SocioEconomía, Instituciones y Desarrollo (GSEID) de la Universidad Nacional de Colombia.

En ausencia de una cláusula que garantice el vínculo entre el monto anual de las transferencias y una participación porcentual específica en los ICN, el final del periodo de transición del SGP lejos de resarcir financieramente a los municipios y departamentos, perpetúa el ajuste fiscal a que se les tiene sometidos desde el 2001, afectando su capacidad para hacer frente a las competencias que la Constitución puso bajo su responsabilidad.

Lo que en un principio se concibió como una disminución temporal del ritmo de crecimiento de las transferencias territoriales para sobreaguar las penurias fiscales ocasionadas por una crisis económica sin precedentes (1998-2001), terminó constituyéndose en un estrangulamiento permanente de los recursos a los que, de acuerdo al espíritu constitucional, tienen derecho las entidades territoriales (ET). Sea en las vacas flacas de la susodicha crisis, sea en las vacas gordas de los años de la bonanza petrolera (2007-2014), cuando, valga decirlo, los ICN crecieron a ritmos nunca antes vistos, el Gobierno Nacional institucionalizó el hábito de sustraer los recursos de las transferencias (facultado por los actos legislativos mencionados) y utilizarlos de manera discrecional en gastos del nivel central, como el aumento del gasto militar (represión), la ampliación de los subsidios monetarios focalizados (asistencialismo) y el oneroso servicio de la deuda (renta financiera).

En la actualidad, la disminución de la participación de las transferencias en el presupuesto global del Estado es patente, y no se va a recuperar con el tenue cambio en su ritmo de crecimiento que estipula el fin del periodo de transición, específicamente porque el piso del cual se parte para su recuperación es excesivamente bajo (29,3% del PIB) comparado con el acuerdo de la Constitución de 1991 (46,5% del PIB). Por ello, se puede afirmar que se le sigue *haciendo conejo* a las ET y, por esta vía, a los derechos fundamentales de los ciudadanos que en ellas habitan y que, en virtud de este ajuste continuado, dejan de recibir bienes

y servicios públicos de calidad. Cabe preguntarse si este estado de cosas es consistente con una supuesta apertura democrática del régimen político y la construcción de una paz duradera en los territorios, condiciones de un escenario real de post-conflicto.

Este artículo apunta, precisamente, a tratar la problemática del ajuste a las transferencias territoriales y sus impactos en el sector educativo y, para ello, aborda en las dos primeras secciones el origen y dimensión de ese ajuste, en una tercera sección, las consecuencias sobre la desfinanciación de la educación, en la cuarta sección, la situación actual en el periodo de gobierno Santos II (2014-2018) y, para finalizar, una reflexión propositiva sobre las luchas sociales de cara a lograr una financiación plena para el derecho humano a la educación (DHE).

El “Conejo” a la Constitución del 91

A finales de la década de los 90, la economía colombiana enfrentó la peor crisis económica del siglo XX, con una caída del PIB de 4,2 % en 1999, un aumento vertiginoso de la tasa de desempleo que llegó a niveles próximos al 20%, y una salida masiva de capitales internacionales. Aquello, además de presionar la rápida devaluación de la tasa de cambio, ocasionó una crisis financiera sin precedentes que, a la postre, puso en riesgo la solvencia internacional de la economía. En este contexto, el Gobierno nacional solicitó un acuerdo con el Fondo Monetario Internacional (FMI) por el orden de US\$2.700 millones, con miras a respaldar la solvencia externa del país.

Las condiciones asociadas a este acuerdo implicaron un profundo plan de ajuste fiscal, donde la pieza clave fue la reforma al sistema de transferencias territoriales, que de acuerdo a la Constitución de 1991, era el mecanismo privilegiado para la materialización de la descentralización hacia las ET (departamentos y municipios). Al respecto, el acuerdo con el FMI señalaba que el deterioro de la situación

fiscal del país había resultado principalmente de la introducción de programas en los primeros años de la década de los 90, que habían significado grandes incrementos del gasto público. Se señalaba que las dificultades en la administración fiscal se debían, sobretodo, a la creciente participación de los ingresos de destinación específica, como lo eran las transferencias. (Ministerio de Hacienda y Crédito Público, 1999:4).

En consecuencia, el FMI y el Gobierno de aquel entonces (Pastrana 1998-2002) interpretaron que una de las principales causas de la crisis había sido el aumento del déficit fiscal, y que, a su vez, este había sido originado en el reconocimiento de derechos y garantías sociales por parte de la Constitución del 91. Comprometido con esta perspectiva, el Gobierno acordó con el FMI ajustar el sistema de transferencias territoriales con una reforma a la Constitución, que debía ser tramitada en el Congreso. Vale la pena citar, al respecto, el Acuerdo con el FMI:

“El más importante de los esfuerzos para controlar el gasto público en el mediano plazo es el acto legislativo (una enmienda constitucional) que fue presentado al Congreso en septiembre de 1999 con el propósito de *mantener constante en términos reales* el valor de los fondos que se transferirán a los gobiernos locales bajo los acuerdos de participación en los ingresos corrientes de la Nación. Se espera que esta reforma, que requiere la aprobación en dos sesiones sucesivas del Congreso, sea efectiva a partir de julio del 2001 y provea ahorros fiscales del 0,4 por ciento del PIB en el 2001, aumentando al 0,8 por ciento del PIB en el 2002” (*Ibid.*:11, subrayado adicional)

Más allá de que se ha discutido con muy buenos argumentos (González, 1999; UNEB, 2003) que la crisis del 99 no tuvo su origen en el aumento del gasto público, sino en las onerosas condiciones a que fue sometido el endeudamiento público, como resultado de la reforma al Banco Central y la liberalización de la banca, hay que recordar que el aumento progresivo de las transferencias había sido un com-

promiso de la Asamblea Nacional Constituyente para asignar recursos suficientes a las ET, en la medida en que iban a hacer frente a un conjunto nuevo de competencias como parte del esquema de descentralización.

No se trataba, pues, de una generosa concesión de recursos públicos a los departamentos y municipios, sino del reconocimiento de que en el país existía un déficit histórico, incubado durante décadas, en la financiación de los derechos sociales que, con miras a una mayor democratización del ordenamiento estatal, debían pasar a ser objeto de la gestión en los niveles locales de gobierno.

La reforma pactada con el FMI, que fue llevada a la práctica a través del Acto Legislativo 01 de 2001 y la subsiguiente Ley 715/01, “le hizo conejo” a este propósito constitucional, porque le sustrajo el dinamismo pactado a las transferencias territoriales (Artículo 356 y 357 de la Constitución), sin que se reajustaran las competencias de los municipios y departamentos. Las ET quedaron con demandas sociales crecientes y una provisión estancada de recursos. Ese, claro está, no era el espíritu del acuerdo constitucional.

¿Otras fuentes de financiación para la Educación?

Por su parte, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) apostó, precisamente, por vincular el esquema de financiación del servicio público educativo a la profundización de la descentralización y, como tal, suponía que los ingresos del Situado Fiscal iban a crecer de manera progresiva, como había sido establecido en la correspondiente Ley 60 de 1993. En la vía contraria, la Ley 715 de 2001 operó un estancamiento en términos reales de los recursos de las transferencias, y por cuenta de esta medida, dejaron de transferirse \$16,9 billones a los territorios en el periodo comprendido entre 2002 y 2008 (Federación Nacional de Departamentos, 2006). En total, serían cerca de \$130 billones los que se habrían dejado de transferir a las entidades territoriales hasta 2016..

No obstante, La ley 115 contemplaba, también, dentro de la idea de descentralización, la concurrencia de recursos municipales y departamentales para financiar prioritariamente los rubros de infraestructura educativa y dotación escolar. Empero, otra de las consecuencias que tuvo la crisis de finales de los 90 fue la quiebra de una buena parte de los departamentos, a los cuales se les había permitido endeudarse directamente con la banca y pignorar los ingresos futuros de las transferencias para pagar la deuda. En cuanto dichos ingresos cayeron como resultado de la crisis económica, y teniendo en cuenta que la mayoría de los créditos fueron pactados en condiciones bastante onerosas (UNEB, 2005), varios departamentos entraron en cesación de pagos, y muchos de ellos tuvieron que ir a convenios de pago con la banca, bajo una Ley especial de quiebras que el gobierno nacional adaptó a esta situación particular³. En consecuencia, entre finales de la década de los 90 y al

menos el primer lustro de la siguiente, la mayoría de los departamentos estuvo financieramente inhabilitado para concurrir a la financiación de los rubros específicos como había sido determinado en la Ley 115 (UNEB, 2005).

Más allá de la coyuntura de la crisis, de todas formas hay que señalar que en Colombia la estructura impositiva se caracteriza por una gran concentración de las bases tributarias en el nivel central de gobierno⁴. En ese contexto, la capacidad financiera del nivel departamental es frágil, y está concentrada en algunos departamentos que gozan de recursos naturales que les proveen regalías directas, o bien que tienen algún grado importante de desarrollo económico que les permiten imponer tasas y sobretasas con cierto dinamismo (como por ejemplo las sobretasa a la gasolina). No obstante, la mayoría de los 32 departamentos sigue siendo fuertemente dependiente de las transferencias, ya que las bases tributarias más dinámicas se encuentran centralizadas y son recaudadas por el nivel nacional.

En cuanto a los municipios, la situación también es adversa, puesto que sus principales fuentes de financiación corresponden a tributos cuyo potencial se encuentra limitado de manera estructural para la mayoría de ellos. Sus principales bases fiscales corresponden al impuesto de industria y comercio, y al impuesto predial.

El primero de ellos depende del grado de desarrollo económico de cada región, que para el caso colombiano se encuentra concentrado fundamentalmente en las principales ciudades y grandes distritos. Entre los más de 1.100 municipios existentes, son pocos los que cuentan con un desarrollo comercial e industrial lo suficientemente dinámico que les permita generar recursos crecientes, sin contar que, justamente una de las características del modelo económico aperturista incorporado a partir de los años 90, profundizó la desindustrialización y desagravización generalizada de la economía (Ocampo y Martínez, 2011).

En cuanto al impuesto predial, la situación es compleja, pues es bien sabido que los grandes propietarios de la tierra se encuentran sobre-representados en las corporaciones que toman las decisiones acerca de la tributación (Concejos Municipales y el Congreso de la República) (Kalmnovitz y López, 2005), de manera que los municipios con pocos habitantes y extensiones importantes de tierra también se encuentran inhabilitados políticamente para cobrar tributos sobre el suelo rural. En consecuencia, tanto para el impuesto de industria y comercio, como para el predial, son solamente las grandes aglomeraciones urbanas las que cuentan con el músculo financiero suficiente para agregar recursos importantes a las transferencias, con miras a financiar las condiciones de prestación del servicio educativo. De esta manera, una parte muy importante de los más de 1100 municipios que tiene el país, carecen de la capacidad financiera para cubrir aquellos rubros de la canasta educativa distintos a la nómina, y muy particularmente, la infraestructura y la dotación educativa.

Así lo muestra un análisis de los presupuestos educativos municipales realizado cinco años después de llevada a cabo la reforma a las transferencias de 2001. El informe encontró que para seis municipios de muy distinto tamaño, entre el 74% y el 99% de los recursos dirigidos a la educación dependen de las transferencias territoriales. Los mayores porcentajes corresponden a los municipios de menor capacidad financiera (Save the Children UK, 2006), que son precisamente aquellos donde las coberturas educativas son más bajas y el déficit histórico con la infraestructura y la dotación escolar, mayor.

Tabla 1. Proporción del gasto educativo municipal de acuerdo a la fuente

Municipio	% Financiación SGP	% Financiación ingresos propios	% Financiación deuda
Bogotá D.C.	74%	23%	3%
Medellín	87%	10%	3%
Cartagena	96%	4%	%
Soacha	95%	5%	0%
Quimbaya	99%	1%	0%
Montenegro	99%	1%	0%

Fuente: Save the Children UK (2006).

La Desfinanciación Estructural del Derecho Humano a la Educación

En resumen, con las transferencias ajustadas (casi congeladas en su crecimiento), los departamentos quebrados, y los municipios débiles tributariamente, el esquema de financiación de la Educación entró en crisis desde muy temprano. Ello puede constatarse fácilmente cuando se examina con algún grado de detalle la estructura de financiación de la canasta educativa.

En 2008, una investigación estimó el valor medio de la canasta educativa, teniendo en cuenta condiciones mínimas de aceptabilidad en la prestación del servicio público. El estudio de costos mostró que la asignación per cápita requerida ascendía a una suma entre \$2.300.000 y \$2.500.000 anuales (de 2008) (Ortiz y Vizcaíno, 2013:326), mientras que para ese año la asignación media del Sistema General de Participaciones estaba por el orden de \$1.002.500 (Anexo 1 del Documento Conpes Social 116 de 2008). Por su parte, en 2004 la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá había hecho un ejercicio similar, sin incluir la infraestructura educativa en la canasta, y encontró que el costo per cápita únicamente por funcionamiento debía rondar entre \$1.032.000 y \$1.416.000, mientras que la transferencia per cápita media recibida del gobierno nacional, en ese año, había sido de \$860.833 (Documento Conpes Social No. 83 de 2004). De esta manera, cerca de un 60% de lo requerido para garantizar la canasta educa-

tiva mínima (incluyendo los costos de infraestructura), se dejó al garete, sobre los hombros de la frágil y dispar capacidad financiera de las ET.

Esta situación ya era bien conocida por el Ministerio de Educación desde mucho tiempo atrás, pues en 2002, la entidad contrató su propio estudio para estimar el costo de las canastas educativas, en vista que debía regular el Artículo 16 de la Ley 715 de 2001. Allí, después de hacer un ejercicio detallado de tipologías y escenarios, concluyó que:

“Los estimativos de la canasta educativa y la asignación por alumno basados en parámetros óptimos, que permitirían ofrecer un servicio educativo en condiciones de eficiencia, supera ampliamente las disponibilidades del SGP. Se necesitaría aumentar en por lo menos un 50% los recursos programados para el 2002 y mantener estos volúmenes hacia adelante en términos reales para alcanzar los niveles óptimos... Este escenario es fiscalmente imposible en las actuales condiciones y es claro que la Ley 715 refleja esas restricciones de recursos. Lo anterior significa que será muy difícil ofrecer un servicio educativo oficial en condiciones óptimas en todos sus insumos y niveles” (Vargas, 2002:57-58, subrayado adicional).

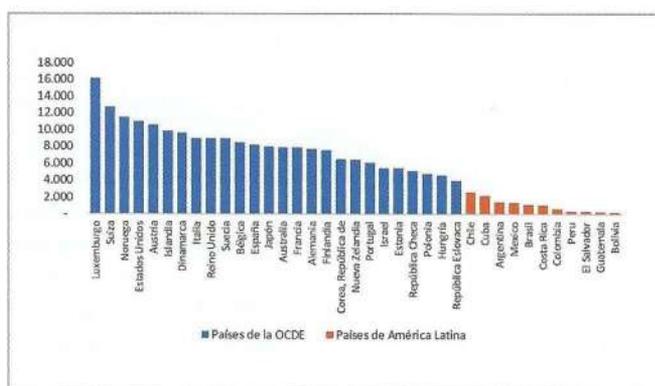
Por tanto, las autoridades tenían muy claro el impacto que iba a tener el cambio del régimen de transferencias para la implementación de la Ley 115, y particularmente sabían que el recorte de recursos les enfrentaba a una desfinanciación profunda del proceso educativo. Así queda patente cuando el documento contratado por el mismo Ministerio señala que:

“En este contexto, el recurso docente debería estimarse con base en parámetros inferiores a los considerados como óptimos o de lo contrario no habría posibilidad de financiar otros componentes de gastos, especialmente aquellos relacionados con la calidad de la educación... Será necesario un esfuerzo adicional de la nación y de los municipios y departamentos para vincular más recursos a la calidad de la educación derivados de distintas fuentes como regalías, recursos externos, recursos propios, etc. De lo contrario, la calidad será la gran sacrificada en la educación del país en el marco del nuevo esquema de la Ley 715” (Ibíd.:58, subrayado adicional).

Y así ocurrió. Tal y como lo pronosticaba el mismo estudio contratado por el Ministerio de Educación, las autoridades optaron por ajustar las condiciones laborales de los docentes a través de un nuevo estatuto. Deteriorando la estabilidad y condiciones de ascenso de los nuevos profesores contratados, liberaron recursos minúsculos para cubrir, con paños de agua tibia, todos los demás rubros previstos en el Artículo 16 de la Ley 715, tales como “dotaciones escolares, mantenimiento y adecuación de infraestructura, cuota de administración departamental, interventoría y sistemas de información”. Mientras tanto, rezagos estructurales en temas centrales, como la construcción de nueva infraestructura, la formación del personal docente, la incorporación de TICs, los proyectos educativos institucionales (PEI), entre otros, siguieron totalmente descubiertos en el esquema de financiación.

No es entonces extraño que, al comparar la disponibilidad de recursos para financiar el derecho a la educación a nivel internacional, Colombia se ubique en posiciones abajo de la tabla. Mientras que Brasil asigna en promedio cerca de US\$1.340 anuales por estudiante y Argentina US\$1.631, Colombia asigna solamente US\$754 y, si se le compara con los países que ocupan los mejores puestos en las pruebas internacionales, resulta fácil comprender por qué nuestro país se encuentra entre los resultados más deficientes. De acuerdo a la OECD, países como Finlandia, Corea, Canadá o Japón destinan recursos anuales por estudiante en educación primaria entre US\$6.500 y US\$7.500 (OECD, 2011), esto es, más de 10 veces el giro medio por concepto de transferencias educativas en Colombia.

Gráfico 1. Gasto per cápita anual en educación básica y media



Fuente: OECD, *Education at a Glance*, Tabla B1.1a: Annual expenditure per student by educational institutions for all services (2008), p. 218, y para América Latina, Banco Mundial - Indicadores sobre Educación. Cálculos propios basados en asignaciones per cápita promedio y matrículas por nivel educativo.

El Segundo Gobierno Santos: ¿Post-Conflicto o Ajuste a Perpetuidad?

El Presidente Santos, en campaña por su segundo mandato, utilizó de manera vehemente a la educación como parte de su retórica. Una vez ganó las elecciones, incluyó este aspecto como uno de los pilares del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2014-2018, bajo el superlativo propósito de que Colombia sería “la más educada en el 2025”. Incluso, también en campaña, el Presidente llegó a señalar que desde su Gobierno se buscaría aumentar la financiación de la Educación, hasta alcanzar la meta de 7% del PIB.

Más allá de la retórica, lo que ha pasado en realidad con la financiación de la educación pública en los últimos años, es que se ha mantenido el estancamiento de los recursos destinados a este sector desde el nivel nacional de gobierno. De acuerdo al plan plurianual de inversiones que concreta los propósitos del plan de desarrollo, los recursos del SGP programados para el sector educativo pasarían de 17,8 billones de pesos en 2015 a 22 billones en 2018, mostrando un muy tímido aumento en términos reales, al representar 2,30% del PIB en 2015 y 2,46% en 2018.

Tabla 2. Plan Plurianual de Inversiones en Educación (2014-2018). Destinación por Fuente de Recursos. (Miles de millones de pesos corrientes).

Año	Total Educación PND	Central	SPG	Entidades Territoriales	Descen-tralizado	SGR	Privado	Gasto Educación PND/PIB
2015	32.261	7.663	17.744	5.338	23	1.460	3	4,17%
2016	33.090	7.186	19.157	5.397	23	1.243	84	4,07%
2017	34.700	7.431	20.552	5.419	23	1.067	208	4,07%
2018	36.490	7.842	20.053	5.445	23	930	196	4,07%

Fuente: PND 2014-2018. DNP.

No obstante, de acuerdo al Plan, las demás fuentes de recursos, como las regalías, o los recursos del nivel central, se mantendrían estáticos, o bien perderán participación, tal y como lo muestra el cuadro anterior. En consecuencia, el PND 2014-2018 lo que plantea no es aumentar, sino en realidad, disminuir o, en el mejor de los casos, mantener estancado el gasto público en educación como proporción del PIB, partiendo de 4,17% en 2015 y llegando a solo 4,07% en 2018. El segundo gobierno de Santos obra, en términos de financiación, en la vía totalmente contraria a la retórica de su campaña. El propósito de hacer de Colombia “la más educada”, no cuenta en el PND con ningún respaldo financiero.

Tabla 3. SGP en Educación como proporción del PIB (2014-2018). Pesos corrientes.

Año	PIB a precios corrientes (Miles Millones)	SGP educación a precios corrientes (Miles Millones)	SGP educación/PIB
2009	504.647	12320,51993	2,44%
2010	544.924	13078,06473	2,40%
2011	619.894	13928,02663	2,25%
2012	665.441	14863,0972	2,23%
2013	707.177	15758,04634	2,23%
2014 p	736.878	16458,40363	2,23%
2015 p	773.722	17773,68	2,30%
2016 p	812.408	19156,705	2,36%
2017 p	853.029	20551,66	2,41%
2018 p	895.680	22052,79	2,46%

Fuente: Ministerio de Hacienda / PND 2014-2018 DNP

Aún más grave es que el actual gobierno ni si quiera ha cumplido con destinar los ya mermados recursos que habían sido programados en el PND. Si nos atenemos al proyecto de presupuesto para 2017, en el año anterior se asignaron 17,88 billones de pesos para educación del SGP, mientras que el PND hablaba de 19,15, constituyendo una diferencia de casi 1,3 billones de pesos a la baja. Para 2017, a pesar de que se acaba el proceso de transición en el recorte al ritmo de crecimiento a las transferencias, de 20,55 billones señalados en el plan, solamente se asignarán 19,2 billones del SGP para Educación, lo que significa nuevamente 1,35 billones de recorte adicional.

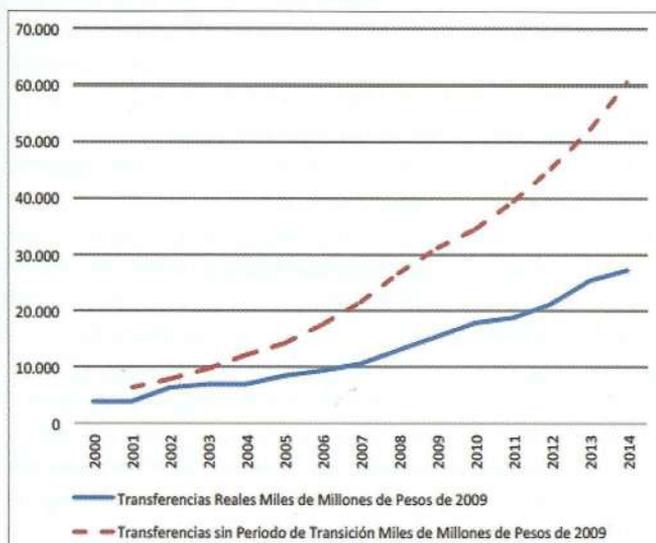
Tabla 4. SGP en Educación como proporción del PIB (2014-2018). Billones de pesos corrientes.

	2016	2017
Ingresos corrientes de la Nación	113,574	119,296
Tasa de crecimiento ICN		5,04%
Transferencias SGP	33,258	36,574
Transferencias educación	17,881	19,252
% educación / SGP	54%	53%
Tasa de crecimiento SGP		9,97%
% de los ICN	29%	31%
46,5 % de los ICN	52,81	55,47%
Diferencia	19,55	18,90%

Fuente: Elaboración propia con base en MinHacienda (2016).

Si bien es cierto que, como se dijo al inicio de este artículo, de acuerdo a la reforma constitucional de 2007, en este año el SGP debe empezar a crecer de acuerdo al promedio de crecimiento de los Ingresos Corrientes de la Nación de los 4 años anteriores, aquello no es, ni de lejos, suficiente para empezar a cerrar la brecha financiera que sufren hoy las ET frente a las necesidades básicas de sus poblaciones. Esto es así porque durante los 15 años del ajuste implementado sobre las transferencias territoriales, su participación en los ICN cayó y pasó de representar el 46,5% a solo significar el 29%. Por cuenta de dicho ajuste, incluyendo el año 2016, se habrían perdido más de 130 billones de pesos corrientes (mucho más si se habla en términos de precios actuales) para la educación, la salud, el agua potable y otras competencias en los municipios y departamentos.

Gráfico 2. Evolución de las Transferencias Territoriales. (Miles de millones de pesos de 2009)



Fuente: MinHacienda. Tomado de Mora (2015)

El fin del periodo de transición no solamente no permite la recuperación de estos recursos en el corto plazo, sino que además perpetúa el ajuste hacia el futuro. Esto es así

porque la reforma de 2007 (Gobierno Uribe, 2006-2010) fue mucho más regresiva que la del acto legislativo 01 de 2001 (Gobierno Pastrana, 1998-2002) puesto que retiró el párrafo transitorio que obligaba al Gobierno, una vez terminado el periodo de transición, a recuperar el piso de participación de las transferencias como proporción de los ICN. Dicho párrafo versaba de la siguiente manera:

“PARÁGRAFO TRANSITORIO 3°. Al finalizar el periodo de transición, el porcentaje de los ingresos Corrientes de la Nación destinados para el Sistema General de Participación será como mínimo el porcentaje que constitucionalmente se transfiera en el año 2001” (Acto Legislativo 01 de 2001).

Esta cláusula, que si existía en el primer acto legislativo, desapareció en la reforma de 2007 y, con ello, la posibilidad de retornar constitucionalmente al vínculo entre el crecimiento de la tributación y la participación de las ET en ese recaudo. De manera que no es arriesgado decir que, desde 2007, el gobierno nacional central se queda con una porción cada vez mayor del recaudo tributario, y los municipios y departamentos con las necesidades crecientes de los ciudadanos. Esto, obviamente, va muy en contra del espíritu descentralizador de la Constitución del 91 y, sobre todo, deja a los territorios en una situación de mayor fragilidad financiera y menores capacidades para promover el desarrollo económico y social de sus poblaciones.

Por supuesto, tal distribución de responsabilidades y recursos resulta totalmente inconsistente con la construcción de una paz estable y duradera en las regiones de Colombia, particularmente en las jurisdicciones rurales y en los pequeños municipios, precisamente donde la ausencia del Estado social de derecho tiene más larga data y, consecuentemente, donde se ha vivido de forma más aguda, el conflicto social y armado. No es exagerado decir que, sin una reforma profunda a este régimen de distribución de competencias y recursos entre los distintos niveles de gobierno, no será posible construir las condiciones de un post-conflicto exitoso. Se corre el riesgo de que los espacios dejados atrás por las guerrillas, sean ocupados por nuevos actores armados que aprovechen la ausencia social del Estado, para lucrarse a costa de la paz y en desmedro de los derechos ciudadanos. Sin una reforma a las transferencias que equilibre obligaciones y recursos de las ET, el post-conflicto no pasará de ser otra pieza más en la superlativa retórica que ha tenido por costumbre abanderar el actual gobierno.

Un frente ciudadano por la financiación de la Educación Pública

Como lo hemos mostrado, la Educación pública sufre una desfinanciación estructural, resultado del ajuste a que ha sido sometido el esquema de transferencias territoriales a partir de 2001, que ha concentrado los recaudos tributarios más dinámicos en el nivel central de gobierno. Esa situación no se revierte con la finalización del periodo de tran-

sición en 2016, estipulado en el acto legislativo 04 de 2007, debido a la ausencia de una cláusula que plantee que una proporción mínima de dichos recaudos deber constituir la base para calcular la nueva bolsa de recursos del SGP.

Las transferencias territoriales son la principal fuente de recursos del sistema educativo público, y de ellas dependen, también, el régimen subsidiado en salud, la promoción y prevención de enfermedades de salud pública, la cobertura de agua potable, la ampliación de alcantarillado y el saneamiento básico, entre otras competencias sociales básicas que atienden municipios y departamentos. A lo largo de los últimos tres lustros los distintos gobiernos de turno han mostrado una flagrante falta de voluntad política por reestablecer el acuerdo constitucional que propendía por el rápido aumento de los recursos destinados a financiar estas competencias. Por el contrario, una parte cada vez más importante de los recursos públicos se ha recentralizado y viene siendo utilizada para masificar programas de transferencias monetarias focalizadas (Conocidos originalmente como Familias en Acción) que no solamente son asistencialistas, en tanto que evitan atacar las causas estructurales de la pobreza (desigualdades, subempleo, desindustrialización), sino que además resultan un botín político de cada gobierno, configurando un nuevo tipo de clientelismo (Giraldo, 2007).

Tanto la centralización de recursos, como la generalización del asistencialismo y, por esta vía, la profundización de la reproducción clientelar del régimen político excluyente, van en contravía de la garantía y realización de los derechos humanos básicos de las poblaciones y, como tal, contravienen los propósitos de ampliación de la democracia y construcción de una paz duradera.

Los recursos que se le han ido sustrayendo año a año a las transferencias territoriales deben ser devueltos a los municipios y departamentos como herramienta fundamental para impulsar el desarrollo social en las regiones más afectadas por la violencia. Se precisa un movimiento ciudadano muy amplio que sea capaz de inscribir la demanda por la recuperación de las transferencias territoriales en la disputa por las condiciones materiales para la superación del conflicto armado en Colombia. Para ello, será necesario que las distintas expresiones ciudadanas y fuerzas democráticas de país, dejando atrás todo tipo de recelo y sectarismo, hagan frente común por la defensa de los derechos sociales básicos de la población.

En el caso concreto del derecho humano a la educación, ello solo será posible si se logra constituir un amplio movimiento ciudadano que cuestione las prioridades actuales de la política social, centradas en el asistencialismo, el clientelismo y la extracción de renta financiera sobre el presupuesto nacional. Las distintas expresiones del movimiento estudiantil, el gremio docente, las entidades territoriales (municipios y departamentos), las organizaciones de la sociedad civil, las distintas fuerzas políticas demo-

cráticas y progresistas, y la ciudadanía en general, tienen intereses convergentes respecto a esta transformación, y cuentan con una ventana de oportunidad de cara a la discusión sobre la orientación del SGP en el contexto de los acuerdos de paz con las FARC y la negociación con el ELN. Hoy más que nunca es necesario entender que sin los recursos suficientes para el desarrollo social en los territorios, no habrá paz.

Bibliografía

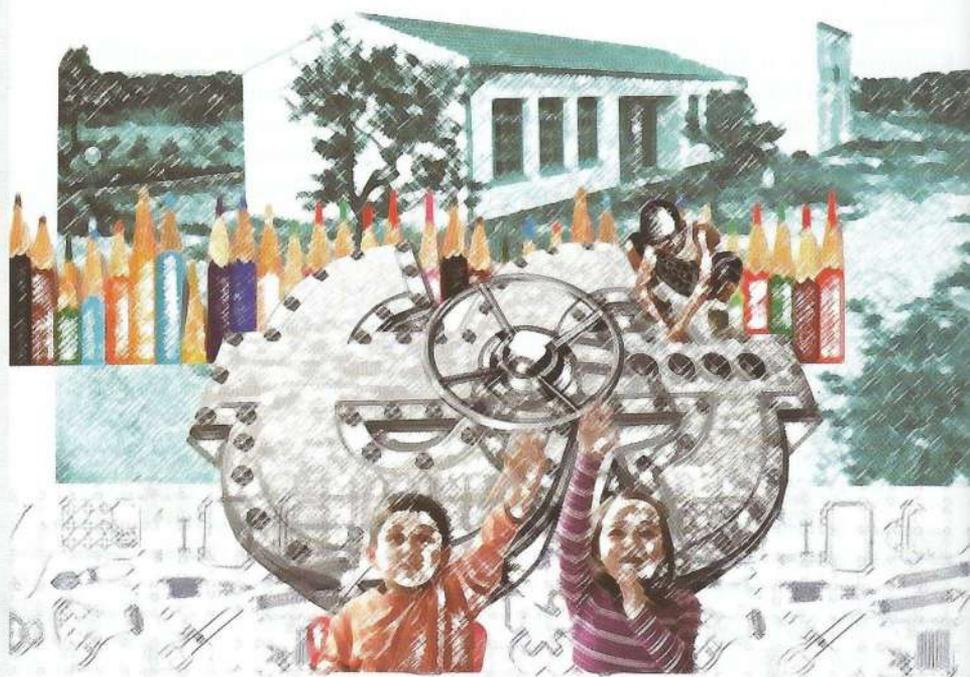
- Acto Legislativo 01 de 2001. Por medio del cual se modifican algunos artículos de la Constitución Política. Publicado en el Diario Oficial No. 44-506, de 1 de agosto de 2001.
- Brazilian Campaign for the Right to Education (2010). *Cost of Initial Quality Education per Student. A Brazilian Campaign's proposal for the financing of public quality education for all*. Sao Paulo: Brazilian Campaign for the Right to Education.
- CCDE - Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación (2013). *Docentes y sindicalistas bajo amenaza en Colombia*. Publicado en: <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/phocadownload/docentes%20y%20sindicalistas%20bajo%20amenaza%20en%20colombia.pdf>
- CCDE - Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación (2014). *La financiación de la educación en Colombia: Reformar el Sistema General de Participaciones para garantizar el derecho humano a la educación*. Documento de trabajo (mimeo).
- CCDE - Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación (2014). *La exigibilidad de la gratuidad de la educación en Colombia: Una lucha ciudadana*. Mayo de 2014. Bogotá. Publicado en: http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/phocadownload/informe_gratuidad_2014.pdf
- CLADE - Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2010). *El financiamiento de la educación desde una perspectiva de derechos. Hacia una propuesta de indicadores sobre el financiamiento del derecho a la educación en América Latina y el Caribe. Marco conceptual*. Sao Paulo: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación
- Contraloría Departamental del Valle del Cauca (2008). *Nueva Composición del Sistema General de Participaciones. Informe de Impacto Social*. Santiago de Cali.
- Departamento Nacional de Planeación (2004). Documento Conpes Social No. 83. *Distribución del Sistema General de Participaciones once doceavas de la vigencia 2004*. Consejo Nacional de Política Económica y Social. República de Colombia.
- Departamento Nacional de Planeación (2010). Documento Conpes Social No. 131. *Distribución del Sistema General de Participaciones once doceavas de la vigencia 2010. Ajuste a la distribución de la última doceava y el mayor valor de la participación de propósito general de la vigencia 2009*. Consejo Nacional de Política Económica y Social. República de Colombia.
- Departamento Nacional de Planeación (2014). Documento Conpes Social No. 170. *Distribución del Sistema General de Participaciones vigencia 2014: Distribución parcial doce doceavas de la participación para educación*. Consejo Nacional de Política Económica y Social. República de Colombia.

- Federación Nacional de Departamentos (2006). *Posición de los Departamentos frente al Proyecto de Acto Legislativo que modifica el SGP*. Bogotá D.C.
- García, M. (2010). Impacto de la Reforma al Sistema de Transferencias en el Proceso de Descentralización Fiscal en el País. En Universidad de Los Andes (Ed.), *II Congreso de Economía Colombiana*. Bogotá, p. 1-31.
- González, J. I. (1999). Macroeconomía, volatilidad financiera y tasa de sacrificio en Colombia. *Cuadernos de Economía*, 18(30), 7-24.
- Giraldo, C. (2007). *¿Protección o Desprotección Social?* Bogotá : Desde Abajo .
- Kalmanovitz, S. & López, E. (2005). *La Agricultura Colombiana en el Siglo XX*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, Banco de la República.
- Laval, Ch. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós Ibérica SA.
- Ley 60 de 1993. Por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias de conformidad con los artículos 151 y 288 de la Constitución Política y se distribuyen recursos según los artículos 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones. Congreso de Colombia.
- Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Congreso de Colombia.
- Ley 715 de diciembre 21 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Congreso de Colombia.
- Ley General de Educación – Ley No. 28044. Comisión Permanente del Congreso de la República del Perú. Promulgada en Lima, a los 17 días del mes de julio de 2003.
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público (1999). *Acuerdo extendido de Colombia con el Fondo Monetario Internacional*. Santafé de Bogotá D.C.: Banco de la República.
- Misas, G. (2002). *La ruptura de los 90. Del gradualismo al colapso*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Hacienda y Presidencia de la República de Colombia (2016). Anexo al Mensaje Presidencial del Presupuesto General de la Nación 2017. Un presupuesto para la Nueva Economía.
- Mora A. F. (2015). Desigualdades y financiación de la educación básica y media en Colombia en una perspectiva de derechos: balance y perspectivas. Mimeo. Planeta Paz.
- Ocampo, J. A. & Martínez, A. (2011). *Hacia una política industrial de nueva generación para Colombia*. Bogotá: Coalición para la promoción de la industria colombiana. Recuperado en: <http://jaocampodotnet.files.wordpress.com/2012/03/haciaunapolc3adticaindustrialdenuevagenetic3b3n.pdf>.
- OECD – Organization for Economic Cooperation and Development (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>
- Ortiz, I. & Vizcaíno, J.R. (2015). La Ley General de Educación veinte años después: una valoración a la luz del derecho humano a la educación. *Revista Educación y Ciudad*, (27). IDEP. Bogotá.
- Ortiz, I. & Vizcaíno, J.R. (2013). La educación en Colombia desde la perspectiva del financiamiento: ¿capital humano o derecho humano? En Giraldo, C. (ed.). *Política social contemporánea en América Latina. Entre el asistencialismo y el mercado* (pp. 315-333). Bogotá D.C.: Ediciones desde abajo.
- Restrepo, D. (2006). Economía política de las estructuras espaciales del Estado en Colombia. En Restrepo, D. (editor), *Historias de Descentralización. Transformación del régimen político y cambio en el modelo de desarrollo en América Latina, Europa y EUA*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, A. (2002). *La educación después de la Constitución del 91*. Bogotá: Magisterio.
- Save the Children UK (2006). *Financiamiento y presupuestos públicos en educación*. Publicación producida en el marco del proyecto: Educación inclusiva y de Calidad con Financiamiento Sostenible para los Niños, Niñas y Jóvenes más excluidos de Colombia en Bogotá, Medellín, Cartagena, Villavicencio, Soacha, Quimbaya y Montenegro. Bogotá: Save the Children Reino Unido y Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez.
- UNEB – Unión Nacional de Empleados Bancarios (2003). *Especulación financiera. La Burbuja que Hundió a Colombia*, Bogotá, mayo de 2003, p. 14. Ediciones UNEB.
- UNEB – Unión Nacional de Empleados Bancarios (2005). *Deuda pública territorial: conjura de la banca y el gobierno central contra las regiones*. Bogotá D.C.: Ediciones UNEB.
- Vargas, C. (2002). *Estudio para la reglamentación del Artículo 16 de la Ley 715 de 2001*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Vizcaíno, J. R.; Bernal, M. L. & Suescún, C. A. (2010). *¿En realidad es gratuita la educación en Colombia? Estudio de caso en tres instituciones educativas, a propósito del subsidio de gratuidad otorgado por el gobierno*. Bogotá D. C.: Proyecto Educación Compromiso de Todos.

Notas

- 1 Parte de lo expuesto en este texto retoma planteamientos del artículo publicado en la revista del IDEP, Ortiz I. y Vizcaíno J. (2015).
- 2 Cálculo que incluye periodos de 2001-2016, teniendo como base datos del informe de participaciones territoriales para los años 1994-2014 y del proyecto de presupuesto de 2017, para el período 2016-2017 (Ministerio de Hacienda y Crédito Público, 2016).
- 3 Se trata de las Leyes 550 de 1999 y 617 de 2000, con las cuales el Gobierno Nacional lidió la crisis de las entidades territoriales endeudadas. A cambio de respaldar los planes de reembolso de la deuda territorial a la banca, el Ministerio de Hacienda llevó a cabo un profundo ajuste fiscal en las entidades territoriales. Las medidas fueron tan abruptas, que varios departamentos tuvieron que trasladar directamente sus ingresos a los bancos a través de convenios de pago compulsorios y fiducias establecidas con este fin específico (UNEB, 2005).
- 4 El nivel nacional de Gobierno recauda el impuesto de renta y el impuesto al valor agregado (IVA), entre otros tributos, y hace poco, reformó también el manejo de las regalías provenientes de la explotación de recursos naturales, con el fin de tener un mayor control y poder sobre la definición de sus usos.

Generar nuevas condiciones para la asignación de recursos en educación



Jairo Estrada Alvarez

Profesor de departamento de ciencia política Universidad Nacional PhD en Economía- Berlín. Comisión histórica del conflicto y sus víctimas

Para la Revista Educación y Cultura es un honor tener en esta oportunidad al Doctor Jairo Estrada, profesor de la Universidad Nacional, conocido por sus investigaciones en el ámbito de la educación y en el posicionamiento crítico frente a las políticas neoliberales. En este tema central de la revista estamos trabajando la financiación de la educación pública en Colombia.

Revista Educación y Cultura: Doctor Estrada queremos preguntarle ¿cuál es su opinión sobre el modelo de financiación de la educación pública en los últimos gobiernos en este país?

Jairo Estrada: Lo primero que tendríamos que decir es que estamos frente a un concepto de financiación que se inscribe dentro de las transformaciones neoliberales, que se inicia-

ron en el país hace ya prácticamente tres décadas y en lo que hace referencia de manera específica a la financiación, lo que se terminó imponiendo fue una idea de financiación basada en la demanda, la asignación de recursos en función del número de estudiantes efectivamente atendidos, y por esa vía se fue reforzando una lógica mercantil, hay que decirlo, en la que los te-

mas de la financiación estuvieron muy íntimamente ligados con las definiciones, reitero, de demanda y con toda una serie de efectos derivados de ello.

Si pensamos los últimos gobiernos uno tendría que decir: se han caracterizado con una continuidad en el concepto de financiación que, en el ordenamiento jurídico sobre todo se impuso con el acto legislativo 001 del 2001 y la ley 715 del mismo año y posteriormente se reforzó con el acto legislativo, si la memoria no me falla, el 04 de 2007 (no estoy seguro), y con la ley que también desarrolló el acto legislativo; y ahí prácticamente se afianzó ese concepto de financiación de la demanda, pero al mismo tiempo creo que ocurrió algo que es significativo y que lo estamos sintiendo actualmente y es que el esquema de asignación de recursos se desató de los ingresos corrientes de la nación, es decir, hasta el año 2001 los recursos que se recibían para educación equivalían a un porcentaje sobre el total de las transferencias que el gobierno hacía a los entes territoriales, a los departamentos y municipios, pero justamente con motivo de esta reforma, los recursos se pusieron a crecer al ritmo de la inflación, y el efecto ya visto en el largo plazo, ya cuando uno mira un horizonte de largo plazo, se traduce en que el porcentaje de participación de los recursos que se asignaban para educación, se ha venido reduciendo significativamente.

Así en términos nominales aparezca como si hubiese habido un incremento en los recursos dispuestos para educación, entonces a nosotros nos dicen que hoy hay más educación, hoy hay más recursos para educación que antes, y sí, los hay en términos nominales, pero no los hay en términos a cómo eran los diseños de la financiación hasta el año 2001, que en ese momento ya era diseños, hay que decirlo, insuficientes, para efectos de atender las necesidades de la educación. Ahora ¿para qué sirvió la financiación en la demanda? Pues simplemente para reducir los costos unitarios de la educación, poder presentar desde el

punto de vista cuantitativo, incluso probablemente mejores resultados, es decir, mostrar que se aumentaron las coberturas, pero en fin, en muchos casos en detrimento de las condiciones de trabajo de los propios maestros, de su remuneración por una parte y de otra incluso, en detrimento de la calidad educativa.

R.E.C.: Eso quiere decir que ¿hay una diferencia entre el antiguo situado fiscal y el sistema general de participación?

J.E.: Sí, hay una diferencia obviamente, entendiéndolo que el esquema que había antes, tampoco es que fuera un esquema con el que la sociedad colombiana en general, los padres de familia y el magisterio en particular pudieran estar satisfechos, porque obviamente los recursos no eran suficientes, pero ese concepto de financiación permitía, cuantitativamente hablando, que se pusieran más recursos para educación, a lo que se están poniendo en la actualidad como porcentaje, reitero, de los ingresos corrientes de la nación.

R.E.C.: Eso quiere decir que ¿el Magisterio y el sector de educación pública perdieron muchos billones de pesos por ese concepto?

J.E.: Sí, en su momento cuando se produjeron estas reformas hicimos estudios, incluso la propia Fedoce hizo estudios sobre el tema, yo participé en algunos que se hicieron con unos colegas de la Universidad Nacional. En este último estudio se demostraba cómo, efectivamente, en un horizonte de tiempo, que en ese momento se ubicaba entre el 2001 y el 2016, se podían estar dejando de transferir recursos cercanos a los 60 y 70 billones de pesos, era lo que se estimaba en ese momento en algunas proyecciones que se hicieron, porque no es fácil comprender nominalmente que los recursos han crecido, pero con los cambios en los diseños de la financiación se han dejado de transferir recursos, que se debieron haber transferido si se hubiera mantenido el antiguo régimen de financiación, con las dificultades, reitero, que ya tenía ese régimen; pero al transitar a este

esquema, evidentemente se buscaban poner muchas cosas en juego, por ejemplo, una era la reducción del costo unitario, pero tras de eso, también había en juego algo que ya había sido, al finalizar la década de 1990, anunciado por la Misión Alesina que había dicho, que para avanzar en un esquema de financiación de la demanda en Colombia había que quebrarle, así lo dijo textualmente la Misión Alesina, el espinazo a la Fedoce, porque la Fedoce era quien principalmente se oponía a ese esquema, ahí se dieron las batallas que todos conocemos para tratar de impedir el acto legislativo.

Infortunadamente eso no logró salir adelante y se impuso este esquema, que es el que estamos teniendo en la actualidad, y que es un esquema que efectivamente por el cambio en parámetros técnicos puede arrojar mayores resultados, y que yo lo ilustro simplemente con este argumento: yo puedo aumentar el número de estudiantes por profesor y entonces ahí uno diría que el costo unitario está bajando. Entonces, yo puedo decir estadísticamente hablando que tengo más estudiantes atendidos por los mismos o incluso por menos profesores, y si a eso le agrego los cambios que hubo en el régimen docente, pues evidentemente hubo una afectación de las nuevas generaciones de docentes en nuestro país.

R.E.C.: Sin embargo, el Gobierno ha gastado mucho dinero en propaganda acerca de hacer de Colombia la más educada en el 2025. Y también, hablando de la calidad de la educación y celebrando los aumentos en las pruebas Pisa o en los indicadores internacionales estandarizados ¿qué tiene que ver esta situación con la calidad de la educación?

J.E.: Digamos que, desde luego, no este gobierno sino desde gobiernos anteriores se ha instalado todo un discurso que ha apuntado a tratar de reforzar la idea de que el tránsito hacia un esquema de financiación de la demanda ha sido un tránsito favorable digamos, para la educación pública,

pero yo diría que aquí hay que tener varias cosas en cuenta: una cosa, desde luego, es que ese tránsito para nada ha fortalecido el sistema de educación pública estatal; más bien a lo que hemos asistido es a observar y apreciar que el esquema ha estimulado la financiación en la que demanda otras formas de contratación. La contratación, digamos por la vía de cupos, lo que se llama la educación contratada en general, los colegios en concesión, etc., es decir, se ha ido transitando a un esquema privatizador en el que el Estado dispone los recursos y los operadores, privados, prestan el servicio, como si la función del Estado estuviese solamente referida a disponer recursos. Ahora, el otro tema es que con los recursos dispuestos, evidentemente uno tendría que decir que no es suficiente para garantizar la calidad educativa y obviamente, que ahí entramos en una discusión acerca de qué se entiende por calidad educativa. Y el concepto de calidad educativa, creo que no se puede medir exclusivamente a partir de indicadores y de estándares de evaluación porque eso va en lógica mercantil.

Obviamente los estándares siempre son un referente para análisis pero no se agota ahí, en parte todo este tema de las pruebas de diversa índole que se adelantan en los diversos niveles de la educación Básica y Media, que están articulados con indicadores internacionales, responden a un concepto de calidad muy circunscrito a definiciones cuantitativas; es decir, a una cuantificación de la calidad, pero aquí la calidad también tiene que examinarse y analizarse en perspectiva de los proyectos pedagógicos muy castigados por el esquema de financiación en la demanda que ha hecho o introducido prácticamente a las instituciones escolares en lógicas meramente empresariales, de administración y gestión de recursos, más que propiamente de proyectos educativos.

A eso hay que agregarle otros asuntos relacionados con los modelos pedagógicos y con la propia didáctica, ya que nos invita a un concepto de cali-

dad más complejo e incluso, a unos adicionales que juegan para efectos de la calidad y que hacen referencia a la conexidad que tiene la educación con otros aspectos y con otros derechos en la sociedad; es decir, yo cómo puedo hablar de calidad educativa con niños muriéndose de hambre y mal nutridos; yo no me imagino entonces, cuál podría ser el discurso de calidad; supongamos en la Guajira para poner un ejemplo muy concreto, cuando ni siquiera las condiciones de vida y de existencia cotidiana de los niños y niñas están garantizados y ahí pudiéramos explorar otros aspectos sobre los niños que trabajan y otros aspectos que también están ahí pendientes.

R.E.C.: Doctor, también pensamos en la reforma tributaria y si este nuevo sistema que se tiene que legislar sobre el sistema general de transferencias y de participación, va a contribuir en algo a generar equidad en el país a través de la educación bien financiada o considera usted que es más de lo mismo?

J.E.: Es más de lo mismo, pero es incluso más de lo mismo acentuando el deterioro en las condiciones de los sectores medios y de la clase trabajadora del país, porque el impacto de la reforma tributaria evidentemente afecta la capacidad adquisitiva de la población, así se diga que de los recur-



sos que genera la reforma se puedan hacer algunas transferencias pírricas adicionales, habría que decirlo, para financiar por ejemplo la educación, entonces eso en términos prácticos y fácticos no significa una mejoría.

Ahora yo creo que estamos en el momento de iniciar un debate a fondo no solamente de los recursos para la educación sino de la estructura del gasto público en este país. El gasto público en este país se ha estructurado en las últimas décadas en función de la búsqueda de una solución militar al conflicto colombiano y por eso los gastos en seguridad y defensa tuvieron unos aumentos significativos como proporción del Producto Interno Bruto; hoy podemos estar entre dos y tres puntos por encima de promedios internacionales de América Latina, respecto de gastos en seguridad y defensa; si estamos en el contexto de generar condiciones para iniciar y consolidar un proceso de paz estable y duradera uno podría perfectamente pensar que el debate público también tendría que reorientarse entre otras cosas, a discutir acerca de qué se hace con los recursos del presupuesto y fundamentalmente a reorientar lo que hasta ahora han sido gastos en seguridad y defensa, hacia gastos que efectivamente necesita esta sociedad,

que yo diría de manera primordial, en salud y en educación para no hablar de muchos otros.

Aquí uno diría, que en un escenario de reducción gradual de ese gasto para llevarlo a parámetros internacionales, podríamos estar pensando que se estarían liberando más de dos puntos del producto interno bruto, es decir, estaríamos hablando de la posibilidad de liberar gradualmente, no digo que sea de un día para otro, cerca de 20 billones de pesos entre 16 y 20 billones de pesos; y ahí tal vez podríamos discutir de otra manera acerca de los recursos para la educación y la salud, y podríamos tal vez ponerle otro acento a las discusiones sobre la calidad educativa, pues ésta no se logra sin recursos adicionales, de lo contrario termina siendo un discurso demagógico y esas mejoras que eventualmente se puedan presentar, quedan traducidas simplemente en indicadores que resultan de una reasignación de los mismos recursos, es decir, le quito por un lado a uno, pero mantengo al final la misma bolsa de recursos.

R.E.C.: Finalmente Doctor, ¿cree usted que hay alguna experiencia distinta en cuanto a financiación de la educación pública en algunos países de la región o en otros países?

J.E.: Lo que enseñan las experiencias internacionales, es que aquellos países en los que se ha fortalecido la oferta pública estatal, son países que en principio arrojan mejores resultados en educación; es decir, un concepto de financiación de la oferta del Estado, del fortalecimiento de la educación pública estatal, es el concepto que ha demostrado ser más válido si vamos a mirar experiencias internacionales. Tenemos experiencias internacionales en América Latina, y hay que decirlo de manera indiscutible e incontrovertible, porque eso es reconocido por organismos internacionales; por ejemplo la experiencia de Cuba y en los países europeos están los países escandinavos, están los países de Europa Central y fundamentalmente lo que allí ha operado es un esquema de financiación basa-

do en el fortalecimiento de la oferta pública estatal; desde luego que cualquier esquema de financiación de la oferta pública estatal también tiene que atender a condiciones de la demanda; pero una cosa es que el Estado le ofrezca a la sociedad unas condiciones para que ella se pueda educar y otra cosa es que el Estado disponga recursos en función de la gente que efectivamente se tiene que educar; hay un concepto de fondo para tener en cuenta en la discusión. Ahora tenemos que insistir en eso, necesitamos incrementar el gasto en educación, pero también en ciencia, en tecnología e investigación, asuntos que están profundamente articulados con los efectos que pueda mostrar, ya desde un punto de vista de conjunto, un sistema educativo que afectivamente apunte estructuralmente a un mejoramiento de la educación.

R.E.C.: ¿Cómo cree usted que va a afectar la educación rural los acuerdos de la Habana?

J.E.: Bueno, nosotros tenemos la idea de que los acuerdos de la Habana poseen lo que uno bien podría llamar una potencia transformadora; acuerdos en sí mismo no transforman, pero los

vienen desde los años 30, otras que vienen de décadas posteriores, pero que han tenido que ver con todo este régimen de dominación de clase que se ha impuesto en la historia republicana del país, y uno diría para el caso particularmente del campo y para el caso de la educación rural, deben generarse y desatarse nuevas y mejores condiciones; por lo tanto, la primera y mejor condición es la superación del Estado de guerra al que ha sido sometido el campo colombiano durante las últimas décadas.

Yo creo que esa es una ganancia muy importante para nuestros niños y niñas y sobre todo para la generaciones futuras, la posibilidad de estudiar sin la zozobra de la guerra y de la confrontación armada, y junto con ello, toda una serie de aspectos que se derivan de los propios acuerdos y que están asociados y vinculados con un mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo en el campo colombiano. Ahora eso no es tampoco suficiente, si no hay movimiento social y popular que respalde eso, que lo apropie, que lo haga suyo, que exija que se implemente; pues seguramente los acuerdos y los desarrollos normativos podrán quedar como ha ocurrido con

...Deben generarse y desatarse nuevas y mejores condiciones; por lo tanto, la primera y mejor condición es la superación del Estado de guerra al que ha sido sometido el campo colombiano durante las últimas décadas...

acuerdos sobre todo implementándolos, primero, desarrollándolos normativamente como se está haciendo en el Congreso y luego implementándolos en términos reales y materiales, disponiendo de los recursos, significa que Colombia puede emprender un camino de reformas aplazadas históricamente. Cuando digo aplazadas históricamente, son reformas aplazadas por décadas, algunas de ellas que

muchas normas en el país: como un catálogo de buenas intenciones. Así es que aquí el tema de la organización, de la movilización social y popular, y de la exigencia de que los acuerdos efectivamente se cumplan, son un asunto cardenal y central.

A.T.: Muy bien, muchas gracias Doctor, esperamos que podamos dar a conocer su pensamiento a los maestros de este país.



El zarpazo final de Santos a la educación:

nuevo recorte de transferencias y de recursos



Aurelio Suárez Montoya

Ingeniero Industrial, Universidad de los Andes. Analista económico. Docente universitario. Líder Gremial

En un documento presentado a la Junta Nacional de Fecode el 23 de noviembre de 2015¹ advertí que ligar las transferencias a los Ingresos Corrientes de la Nación “no aparece como la mejor opción en el corto plazo” por “las perspectivas fiscales” del país, a partir de las cuales se fundaba la intención del gobierno de Santos de “trasladar los costos de la crisis a las clases medias y trabajadoras, limitando los salarios; evadiendo las deudas laborales contraídas; haciendo recortes a la inversión y al ‘gasto social’ y aumentando los impuestos regresivos”.²

Dicha afirmación quedó confirmada con el alza miserable del salario mínimo, la reducción de los presupuestos a la salud en el 8,6% y a la inversión en educación en el 12,1%³ y la inicua y neoliberal Reforma Tributaria que refuerza la política económica al servicio del Capital Extranjero, cargando a las mayorías nacionales con impuestos indirectos hasta el 90% de los \$92 billones de más que se recaudarán entre 2017 y 2022,⁴ en tanto concede

rebajas impositivas exorbitantes al gran capital financiero y firmas transnacionales de todo tipo y, en especial a mineras, petroleras y de infraestructura. Así mismo, los grupos sociales más encumbrados, que derivan sus ingresos de las rentas del capital, resultaron claramente favorecidos.

En el caso de las transferencias, desde febrero de 2016, el Departamento Nacional de Planeación (DNP) venía insistiendo en que una vez fenecido el Acto Legislativo 04 de 2007, “A partir de 2017, el SGP se incrementará anualmente en un porcentaje igual al promedio de la variación porcentual que hayan tenido los ingresos corrientes de la Nación durante los cuatro (4) años anteriores, incluido el correspondiente al aforo del presupuesto en ejecución”,⁵ para lo cual se apoyaba “según lo señalado en el artículo 357 de la Constitución Política y el parágrafo transitorio 1 del mismo artículo”.⁶

En ese mismo documento el DNP ya estimaba que el incremento sería del 7,2% para 2017⁷ lo que implicaba que, en comparación de la inflación, en-

tonces calculada en el 6,5%⁸, más el 3% y más el 1,8% -con destinación a la educación- se estaba preparando una rebaja sustancial a la bolsa general de las transferencias y de forma particular a la destinada a la educación.

En efecto, el DNP en enero 25 de 2017, en el documento “Distribución de los recursos del sistema general de participaciones, SGP-14-2017”⁹ ya fijaba en la suma de \$20,504 billones el monto destinado para el SGP en el rubro de educación.¹⁰ Dicha cifra se corroboró en el documento del DNP, “Distribución de los recursos del sistema general de participaciones, SGP-15-2017”, de febrero 13 de 2017, (hace siete días al momento de escribir este artículo) al asignarle al sector educativo el 58,5%, más un ajuste por diferencia en inflación entre 2016 y 2017, de un monto total para la vigencia del SGP de 2017 fijado en \$36,296 billones.¹¹

¿Resulta en mayores o menores recursos para las transferencias la aplicación del artículo 357 bajo el dictado del DNP? ¿Traslada más dinero para la educación? Veamos.

Cuadro No.1. Variables para cálculo de crecimiento del SGP – 2017.

Variable	Valor
Inflación 2016	5,75% ^{12 13}
Crecimiento promedio Ingresos Corrientes de la Nación en los últimos cuatro años	5,93% ¹⁴
Monto SGP-2016 (base)	\$33,628 billones ¹⁵
Monto SGP 2017 = SGP 2016+ SGP 2016 (inflación +3%+1,8%)	\$37,174 billones

Ahora bien, ¿Cómo puede compararse lo asignado por el DNP para el SGP para 2017 con el resultado en el caso de haberse aplicado la fórmula que regía hasta 2016? Un ejercicio comparativo al respecto puede verse en el cuadro No. 2.

Cuadro No. 2. Comparativo para SGP y transferencias para Educación, según DNP y según fórmula hasta 2016. (Billones de pesos)

Variable	Según DNP (a)	Según fórmula 2016 (b)	Variación absoluta a-b	Variación Porcentual a-b *
SGP-2017	36,296	37,174	-0,878	-2,36%
Crecimiento Transferencias respecto 2016 (%)	9,1%	10,5% **	---	-1,4%
Educación ***	21,233	22,408	-1,175	-5,24%

(*)Se entiende como el porcentaje en el cual se redujo; (**) resulta de 5,75% +3% +1,8%; (***) En 2016 es 58,5% del total del SGP +1,8% SGP y en 2017, sólo 58,5% del SGP.

Del cuadro anterior se infiere que debido a la retoma del artículo 357 de la Constitución, para 2017, el monto total de las transferencias disminuyó en casi 900 mil millones de pesos, el 2,36%, frente a lo que se elevaría respecto a la fórmula anterior, y el relacionado con la educación se resiente aún más, no solo porque decayó dicha suma global sino porque además se perdió el 1,8% adicional contemplado hasta 2016, lo cual reduce los recursos respectivos en 1,175 billones de pesos, un equivalente al 5,24% del valor esperado de haberse aplicado la fórmula anterior.

El gobierno de Santos corrió presuroso a retomar los ICN como base para las transferencias, el mismo Santos que en 2001 como ministro de Hacienda del gobierno de Andrés Pastrana los desechó como fuente, consciente no solo de que iba a trasladar menos recursos para 2017, sino que hacia el futuro arranca con una base reducida en 2,36%. De ese modo aplica una soterrada Reforma Tributaria que le produce -de entrada- un ahorro de cerca de un billón de pesos afectando, pese a su falsa retahíla sobre “Colombia, la más educada”, a la educación pública del país.

Y, si para definir la bolsa de 2018, el crecimiento de los ICN de 2017 respecto a 2016 llegara a ser inferior a 5,63%, que fue el porcentaje de elevación entre 2013/2012 que es al que reemplazará entonces en el mecanismo de fijación del alza del SGP, la lesión a las transferencias en los últimos dos años de Santos para municipios y departamentos será aún mayor y para la educación podría significar más de dos billones para ese último periodo de su segundo mandato.

Y si a lo anterior se agregan los efectos que tendría el Proyecto de Ley “Por el cual se regula la política de gasto público en subsidios...”, también promovido por el DNP y al tenor de los dictados de la OCDE, el daño de la administración Santos contra la educación pública no tendría antecedentes. Dicho Proyecto se centra en que “muchos de los programas involucrados se encuentran mal focalizados hoy día, lo que en ocasiones implica ineficiencia y regresividad en el gasto público”.¹⁶

El DNP ha puesto entre tales programas “los relacionados con la educación” y entre ellos destaca que “la mayoría de estos recursos fueron destinados a financiar la gratuidad de la educación básica y primaria en instituciones públicas oficiales”, que los estima en \$18,1 billones (2015).¹⁷ Es decir, más allá de afanes fiscales, se vislumbra que el gobierno de Santos intentará hacer una reforma constitucional contra el artículo 67 de la Constitución, que prescribe la gratuidad de la educación en las instituciones del Estado.¹⁸

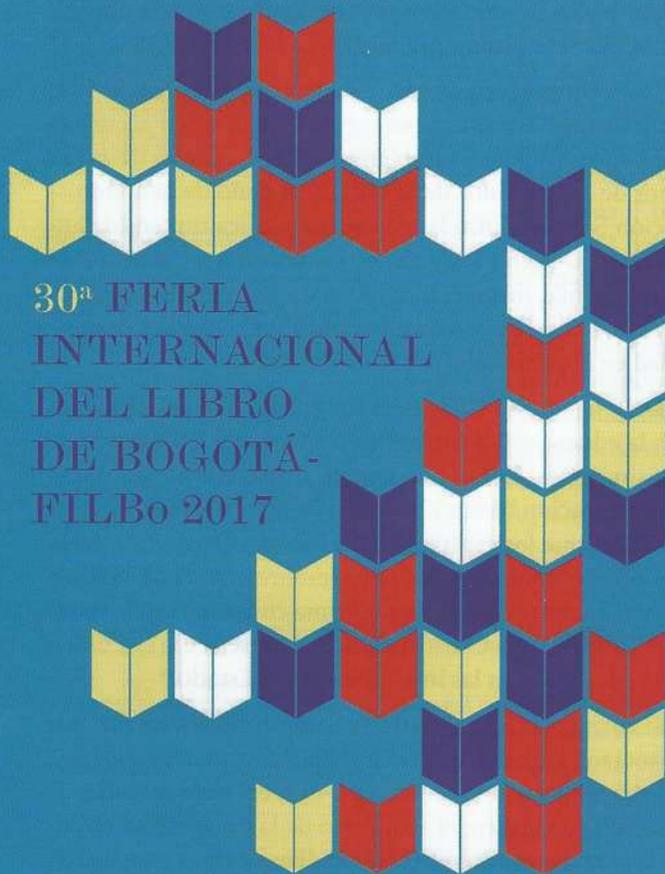
Para 2017 y 2018, el gobierno de Santos prepara los últimos garrotazos a la educación colombiana, lo añadirá a los que ya le ha propinado en seis años: la reducción de \$1,1 billón al desarrollo científico; el abandono de la universidad pública; la falta de un sistema de salud digno para el magisterio; la eliminación del preescolar de tres años; los nefastos decretos 501, 915 y 490, que no sólo hacen de la Jornada Única

una burla, sin calidad ni condiciones mínimas, sino que arrasan la autonomía escolar y los parámetros de la jornada laboral; fomenta por doquier los colegios en concesión y en convenio; y, en la línea del envilecimiento de la profesión docente, la creación de un tercer régimen contractual para los docentes provisionales en el marco del decreto 1278. Así ya no sólo mantiene dos estatutos sino que, de hecho, instaura un tercero.

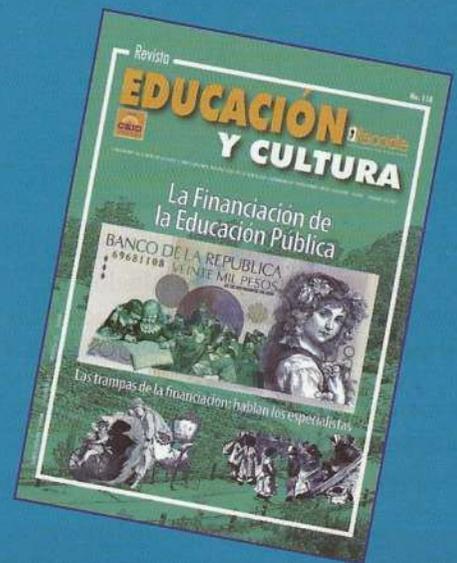
Sin duda, Santos – con su proceder en ocho años- ratificará su historial de evidente enemigo de la educación pública y su talante privatizador y esencias neoliberales. Seguramente lo es tanto como sus antecesores pero no menos que ninguno de ellos.

Notas

- 1 Véase Suárez Montoya Aurelio, "Evolución de la economía global, nacional, situación fiscal y SGP", Junta Nacional de Fecode, noviembre 23 de 2015.
- 2 *Ibíd.* pag.35
- 3 Cálculos Natalia Moreno, UTL senador Jorge Robledo, sobre proyecto PGN.
- 4 <http://app.eltiempo.com/opinion/columnistas/impuestos-indirectos-bajos-salarios-y-champa-a-en-wall-street/16788728>
- 5 DNP, "Recomendaciones para la proyección y estimación de los recursos del sistema general de participaciones 2017-2019", febrero 18 de 2016, página 23.
- 6 *Ibíd.*, nota de pie de página.
- 7 *Ibíd.*, página 23.
- 8 http://www.minhacienda.gov.co/HomeMinhacienda/ShowProperty?nodeId=%2FOCS%2FP_MHCP_WCC-042816%2F%2FidcPrimaryFile&revision=latestreleased, página 62.
- 9 DNP, "Distribución de los recursos del sistema general de participaciones, SGP-14-2017", enero 25 de 2017.
- 10 *Ibíd.*, página 6.
- 11 "Distribución de los recursos del sistema general de participaciones, SGP-15-2017", página 6, febrero 13 de 2017.
- 12 https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ipc/cp_ipc_dic16.pdf
- 13 Viene de ICN 2012: \$96,335 billones; 2013: \$101,763 billones; 2014: \$108,958 billones; 2015: \$117,084 billones y 2016: \$121,3 billones. Fuente 2012-2015 en http://www.minhacienda.gov.co/HomeMinhacienda/faces/oracle/webcenter/portalapp/pages/politicaFiscal/GobiernoNacionalCentralGNC.jspx?_afLoop=668163557353933&_afWindowMode=0&_afWindowId=7j49115mq_47#!%40%3F_afWindowId%3D7j49115mq_47%26_afLoop%3D668163557353933%26_afWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3D7j49115mq_75
- 14 Con base en lo anterior el incremento ICN 2013/2012= 5,63%; 2014/2013= 7,07%; 2015/2014=7,45% y 2016/2015=3,6%. Cálculo promedio últimos 4 años así: 5,63+7,07+7,45+3,6=23,02/4=5,93%.
- 15 http://www.minhacienda.gov.co/HomeMinhacienda/ShowProperty?nodeId=%2FOCS%2FP_MHCP_WCC-047577%2F%2FidcPrimaryFile&revision=latestreleased, página 28.
- 16 http://www.imprenta.gov.co/gacetap/gaceta.mostrar_documento?p_tipo=05&p_numero=186&p_consec=46652, página 48.
- 17 *Ibíd.* página 54.
- 18 <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67>

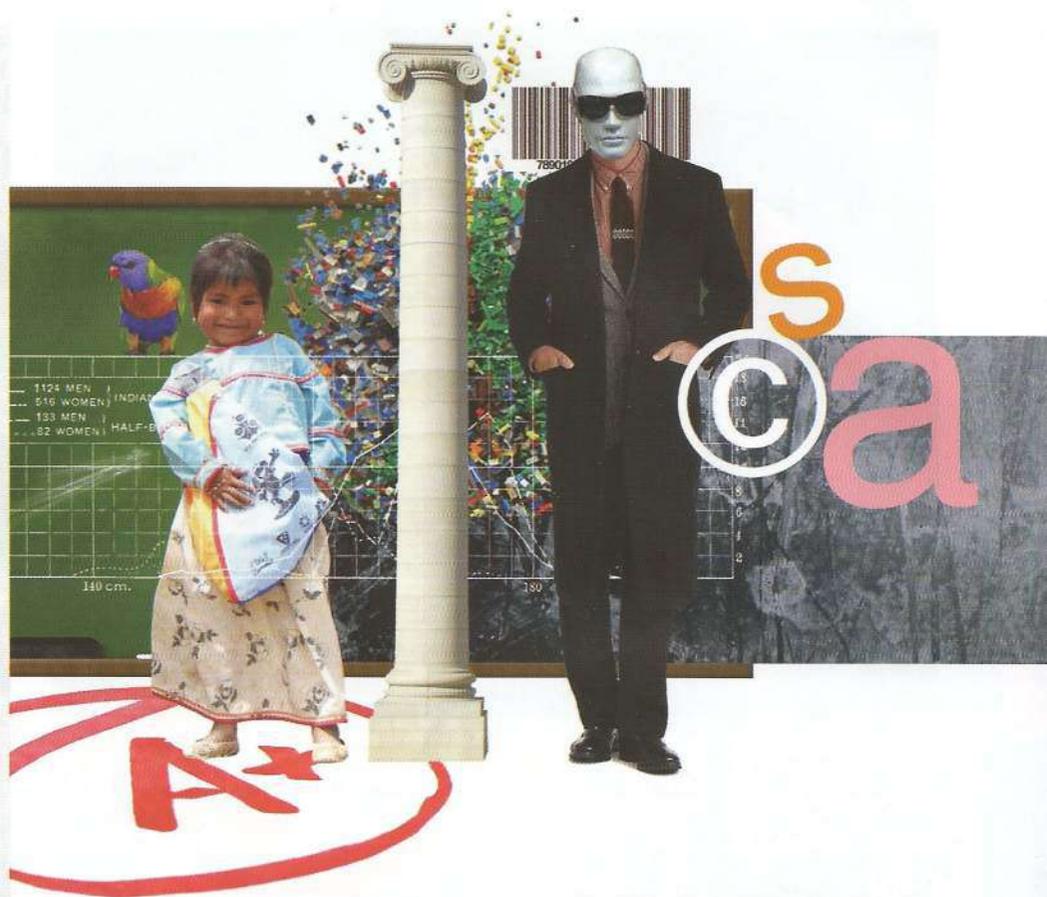


30ª FERIA
INTERNACIONAL
DEL LIBRO
DE BOGOTÁ-
FILBo 2017



Revista Educación y Cultura

Los esperamos del 25 de abril al 8 de Mayo
en el Pabellón 6 Piso 2 stand 313 conozca
nuestras ofertas y promociones



Manifiesto contra PISA

y la lógica estandarizadora de la educación en el mundo

Compañeros y compañeras,

La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación –FECODE– recibe con entusiasmo el *Manifiesto de rechazo mundial al Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA)*, a sus versiones nacionales, y al marco de homogeneización de los sistemas educativos. Este Manifiesto es promovido desde la Red SEPA -Red Social para la Educación Pública en América- y la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública (México, Estados Unidos y Canadá).

FECODE adhiere a esta importante lucha y respalda con su firma esta voz

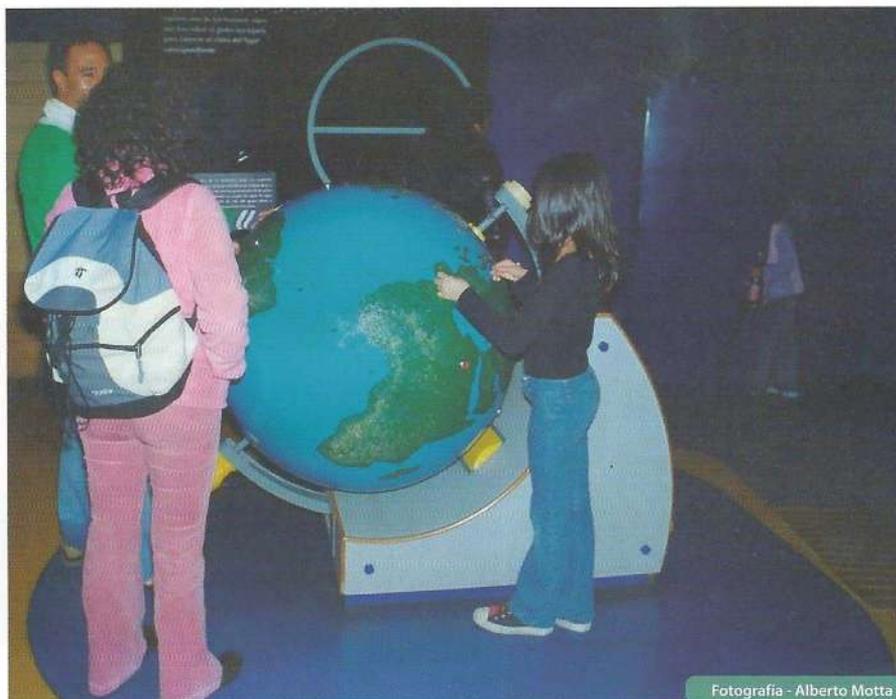
firme en contra de esa visión instrumental de una educación fabricada para el capitalismo depredador y las empresas que se valen de evaluaciones para satisfacer su afán de lucro.

Igualmente, invitamos a más organizaciones de maestros/as, estudiantes a apoyar con su firma esta campaña y a buscar juntos más mecanismos para construir colectivamente el sueño social para otra educación posible.

Ante la sexta entrega de los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA),

los abajo firmantes declaramos nuestro más absoluto rechazo a la prueba, a sus versiones nacionales, y a la lógica homogeneizadora de los sistemas educativos que se impone.

PISA es una prueba estandarizada aplicada cada tres años a estudiantes de 15 años. Su primera aplicación fue en el año 2000, fecha desde la cual se han incorporado más de 70 países. Para poder participar, cada país debe contar con un equipo técnico especializado y pagar por su aplicación. Actualmente la OCDE, que aplica la prueba PISA, ha contratado a una



Fotografía - Alberto Motta

corporación transnacional de la educación, la empresa Pearson, para el desarrollo de su versión 2018. Por otra parte, los resultados de PISA se han convertido en un importante indicador incorporado a los análisis de competitividad económica de los países. Desde su primera aplicación, hemos observado diversas anomalías:

1) Político-educativa: los Ministerios de Educación tienen un limitado control de esta evaluación, teniendo como efecto una intensificación de la estandarización de procesos y mediciones. Progresivamente, organismos internacionales como la OCDE han impuesto transformaciones en las políticas educativas en el mundo, alineando los procesos educativos a una concepción limitada de progreso. Esta estandarización incluye la instalación o adaptación de las pruebas nacionales a un parámetro global a través de la presión ejercida por los rankings. Por otra parte, la estandarización ha impulsado la fuerte entrada de empresas privadas que han desplazado a los ministerios de educación, a las y los docentes, a sindicatos y escuelas de la conducción de sus proyectos educativos. Además, la formación y perfeccionamiento docente han sido alineados

a las evaluaciones estandarizadas. En definitiva, esta lógica reduce los procesos de enseñanza-aprendizaje que apuntan a un desarrollo integral y holístico, enraizado en una conciencia histórico-social crítica.

2) Técnica: PISA promueve rankings de países en virtud de los resultados. Esta práctica busca neutralizar las enormes diferencias culturales, cosmovisiones y características lingüísticas propias de cada contexto nacional. Este factor implica que esta prueba no cumple con los más mínimos criterios de validez y confiabilidad.

3) Pedagógica: el régimen de pruebas estandarizadas de alto impacto y los procesos que desencadenan han implicado una transformación radical del quehacer de nuestras escuelas. El estrechamiento curricular ha significado la eliminación de asignaturas como artes, música, filosofía e historia. El tiempo escolar se ha reestructurado para dar cabida al entrenamiento para tener éxito en estas pruebas. Cabe señalar que estas mediciones no son sometidas al arbitrio social ni pedagógico. Estas medidas no toman en cuenta los contextos sociales, ni la diversidad de valores y prácticas pedagógicas.

4) Social y Psicológica: la medición PISA y sus variantes nacionales discriminan, presionan, y estigmatizan a regiones, países y pueblos en sus comparaciones. El control y la presión por obtener buenos puntajes recae finalmente en las comunidades de maestros y estudiantes, instalando un régimen de alto estrés que está destruyendo el clima escolar y estabilidad emocional de nuestras escuelas. Las mediciones han profundizado prácticas de exclusión y segregación en nuestras escuelas, despojando de su sentido el derecho a la educación.

Por estas razones, demandamos la anulación de los contratos que los diversos gobiernos han firmado con la OCDE. Asimismo, exigimos el término de las pruebas estandarizadas de altas consecuencias a nivel nacional.

También queremos manifestar nuestro compromiso con una educación pública como derecho social, que se inspire en todas sus prácticas con la diversidad social, histórica y cultural de nuestros pueblos.

Defendemos la necesidad de contar con escuelas que sean protagonistas de la transformación de una educación para la justicia social. Queremos denunciar también las acciones represivas que varios estados y autoridades han desencadenado en contra de movimientos sociales, magisteriales y estudiantiles que se han manifestado en contra de las diversas formas de estandarización neoliberal.

Los sistemas de evaluación deben estar enraizados en las comunidades, deben observar la complejidad, y deben promover una educación respetuosa de los derechos humanos y sociales. Sólo de esta manera formamos ciudadanos y ciudadanas en plenitud.

Firman este Manifiesto: Red Social para la Educación Pública en las Américas (Red SEPA). Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública (México, Estados Unidos y Canadá).

Adhesiones al manifiesto en:
www.red-sepa.net

Encuentre la información que necesita para acertar en los ciclos de pregrado y posgrado.

Consulte los mejores programas académicos sin costo en nuestras guías.



Guía del estudiante

GUÍA PROFESIONAL POSGRADOS

Descargue la mejor información **completamente gratis**

Pasos para descargar nuestras guías digitales

1. Ingrese desde su celular a su tienda virtual   
2. Ubíquese en el ícono buscar y escriba Lector QR 
3. Descargue una app de manera gratuita 

4. Escanee el QR de esta pieza 
5. Disfrute de nuestras guías digitales 

Danza: espacio mágico de enseñanza

Un aporte desde el reconocimiento
del cuerpo que somos



Ángela Patricia Bolívar Guzmán

Socióloga de la Universidad Santo Tomás
y Magister en Educación de la Universidad
Pedagógica Nacional.

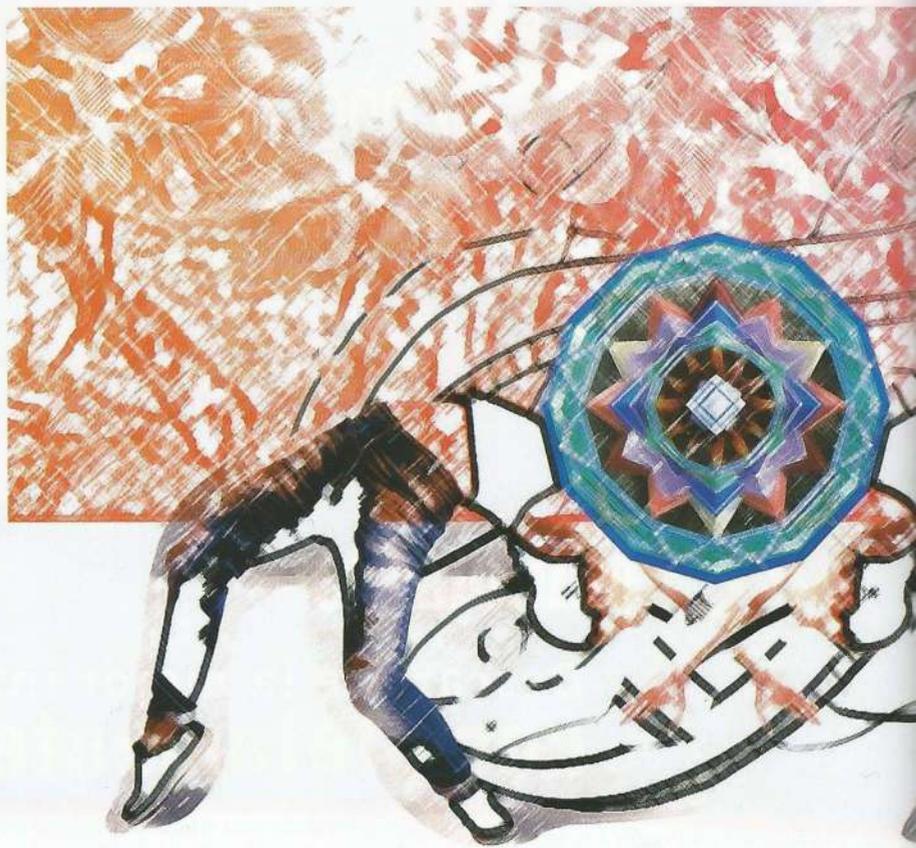
Email: angelabolivarguzman@gmail.com.



Astergio Indalecio Pinto Apúshana

Indígena Wayuu de la casta Apúshana,
Técnico en entrenamiento personalizado y
aeróbicos del instituto INSAEP. Maestro en
artes escénicas con énfasis en danza
contemporánea de la Facultad de Artes
(ASAB) de la Universidad Distrital Francisco
José de Caldas, Bailarín Creador.

Email: astergio.pinto@gmail.com



Resumen

La presente ponencia contiene algunas reflexiones en torno a la práctica pedagógica en la enseñanza de la danza contemporánea del indígena Wayuu Astergio Pinto Apúshana y su relación con el cuerpo, entendido desde la intrínseca relación entre este y las prácticas sociales. Se fundamenta en los resultados de la investigación “Danza: espacio mágico de enseñanza. Un aporte desde el reconocimiento del cuerpo que somos”, desarrollada por los autores.

Se toma como referente para abordar el concepto cuerpo, los aportes del sociólogo francés Pierre Bourdieu; en permanente diálogo con las intenciones, motivaciones, acciones y reflexiones de la práctica artística y pedagógica en mención. Comprendiendo esa relación existente entre el cuerpo y las prácticas sociales en un efecto de doble vía, pues si bien se reconoce la incorporación de las prácticas sociales en el cuerpo, también se entiende como a partir de este último es posible generar conciencia de las condiciones objetivas que lo estructuran, en la búsqueda de constituir nuevos sentidos comunes, regímenes estéticos y de sensibilidad que permi-



ten otras maneras de pensarnos, actuar, y de organizarnos socialmente, en donde la pedagogía y el arte, específicamente la danza contemporánea, actúa como efecto bisagra entre el ser condicionado y el ser agenciador de la historia, ello se produce en un tipo específico de práctica pedagógica – artística que reconoce su compromiso ético – político.

Una propuesta de enseñanza de la danza desde un espacio mágico, que apuesta por el reconocimiento del cuerpo que somos en la ampliación de nuevos regímenes estéticos para pensar nuevas formas de hacer historias, emergiendo indivisiblemente la relación pedagogía – enseñanza/procesos de investigación – creación, y propiciando un ambiente pedagógico cotidiano acorde con esta intención.

Palabras clave

Cuerpo, Pedagogía, Danza, Investigación, Historia, Habitus.

Introducción

En la actualidad puede ser reconocida como tendencia la búsqueda de académicos, artistas y educadores colombianos por estudiar y visibilizar las vinculaciones existentes entre el cuerpo, la enseñanza de la danza contemporánea y las prácticas socio-culturales características de la sociedad colombiana. En este marco, se observa que estas investigaciones parten de comprender el cuerpo por fuera de las tradicionales acepciones que lo definen como el resultado de conocimientos anatómo-fisiológicos o como el producto opuesto (y subordinado) del intelecto y del espíritu. Dentro de la genealogía propuesta por Galak (2009) se reconoce el desarrollo de diferentes formas de producción de lo corporal; en el marco de estas acepciones hace referencia a los cuerpos plurales, entendimiento que emerge y se configura en la contemporaneidad a raíz de las luchas reivindicatorias de sectores sociales, caracterizada principalmente por articular en su comprensión las prácticas sociales como productoras de modos de corporalidad.

Al respecto pueden verse los trabajos desarrollados por “El Colegio del Cuerpo” de Álvaro Restrepo, la red de antropología de y desde los cuerpos que se gestó en Argentina, pero rápidamente adquirió el carácter de latinoamericana, las producciones académicas de los congresos de in-

vestigación en danza organizados por la Universidad Jorge Tadeo Lozano o por el encuentro platense de investigadores sobre el cuerpo en las artes escénicas y performáticas (ECART) en La Plata (Argentina); la producción académica del grupo de investigación “Cartografías del cuerpo en el arte contemporáneo”, adscrito a la Universidad Jorge Tadeo Lozano; la creación del observatorio pedagógico y social del cuerpo; además de la producción cada vez más creciente de tesis de maestría en el que estas relaciones se van poniendo de manifiesto, por solo nombrar algunos modos institucionalizados de indagar sobre lo corporal. De forma paralela a estos ejercicios de conceptualización de las reflexiones emergidas en estos campos, la ciudad de Bogotá ha sido centro de la exposición de diversas obras de compañías y grupos profesionales y amateur, en los que se evidencia esta preocupación.

En este sentido, las sociedades construyen modos de corporalidad que se incorporan, que se hacen cuerpo, entendiendo que el cuerpo opera a través de diferentes tipos de movimiento, y que a partir de su interpretación es posible desenmarañar el cuerpo al mismo tiempo como individual y colectivo, en una apuesta que vincula además de estas condiciones, las construcciones sociales, históricas, económicas y culturales en las que estamos inmersos.

Esta búsqueda no es gratuita, se produce en una posición de carácter ético – político que atiende al reconocimiento de un mundo más amplio, en donde la diferencia sea entendida como posibilidad de construcción propia y del otro, de subjetividades y de alteridades, una búsqueda por superar el aniquilamiento epistemológico, artístico, y cotidiano que imponen formas de pensar que se pretenden únicas y universales, arbitrariamente naturalizadas, devenidas de un pensamiento moderno occidental, que es encarnado en grupos sociales cuyos intereses han procurado la muerte de espacios – tiempos en sus búsquedas de perpetuidad.

En este sentido, nos hemos valido de la experiencia vital del maestro Astegio Pinto Apüshana, quien ha buscado integrar su experiencia como indígena, docente y artista a una práctica pedagógica en la enseñanza de la danza que procura la consecución de este objetivo. Visibilizar este tipo de experiencias permite comprender como desde la práctica emergen diferentes apuestas que coadyuvan a estructurar un cuerpo individual y social en el que convergen una pluriversalidad de formas de estructurar la mirada objetiva del mundo.

Fundamento Teórico

La exploración de estas inquietudes ha estado transversalizada por una concepción bourdiana del cuerpo, a partir de su permanente consulta hemos ido preguntándonos por la práctica pedagógica – artística y de vida del maestro Pinto, además de la genealogía recogida por Galak (2009).

El cuerpo hecho historia y la historia hecha cuerpo.

Parafraseando a Bourdieu, podemos comprender como las personas se circunscriben a una serie de condicionamientos que se materializan en sus prácticas (acciones) cotidianas y que son socialmente producidas. Condi-

determinadas maneras de ser, hacer y relacionarse con los otros, internalizados en las prácticas corporales; esta internalización y naturalización del “orden” en los *campos*, se comprende como *habitus*; los cuales se hallan en relación a un espacio social, unos intereses, y permanentes luchas por la detención, consecución o aumento de distintos capitales (culturales, económicos, sociales, simbólicos, estéticos, etc.) así como por la posición que en el campo se ocupe.

Para que esta relación de luchas o este “juego” se produzcan, es necesario que las personas acepten no solo el juego y sus reglas implícitas, sino también aquello que está en juego, es decir que tenga un valor socialmente compartido.

De todos los posibles capitales resaltamos la potencia del capital simbólico, al ser considerado como la “Forma que revisten las diferentes especies de capital cuando son percibidas y reconocidas como legítimas” (Bourdieu, 1987, p.131).

En este sentido, la posesión o no, el incremento o decrecimiento de estos capitales, generan o estimulan determinadas estrategias, tendientes a mantener o reconfigurar la posición de los agentes dentro de estos campos, entre ellos, podemos ubicar diferentes

cibe Ranciere (2002) ¿Quién tiene la potestad para decidir que algo es o no bello, agradable, aceptable, legítimo? En el marco de las luchas mencionadas se instauran unas determinadas formas de verdad que condicionan las relaciones de los agentes en estos campos, y que se corporalizan en sus *habitus*, situando y condicionando esos regímenes de sensibilidad.

En este sentido y para poder analizar la práctica pedagógica y artística del maestro, fue necesario comprender diferentes momentos en los que la historia se produce (entendida bajo este paradigma de forma relacional, bajo condiciones espacio temporalmente constituidas). Es decir, la ubicación de determinadas construcciones objetivas en la vida del maestro que se comprenden como el resultado de las normas que en cada construcción social son impuestas como válidas, tanto en su comunidad originaria, como en occidente. La pregunta por el cuerpo, por cómo se vive (*Habitus*) y cómo se entiende el cuerpo desde los diferentes lugares en los que ha debido desarrollarse.

Sin embargo, esa historia que se hace cuerpo, y que en gran medida orientan la acción del individuo, que parece natural, no se comprende acá como inmutable; es posible generar otras posibilidades de hacer historia, de comprendernos y relacionarnos, es decir que ese cuerpo es también el agenciador de modos de producción de la(s) historia(s), ello es posible a partir de la conciencia de las condiciones objetivas que le producen.

Es fundamental comprender cómo desde el cuerpo es posible instalar nuevos códigos, patrones y condiciones que configuren esas nuevas historias, unos nuevos regímenes de sensibilidad. Desde Bourdieu (1994), se reconoce al autosocioanálisis y el socioanálisis asistido como la posibilidad de hacer conciencia de las condiciones objetivas que condicionan las propias prácticas, para asumir posiciones resistentes y reconfiguradoras de esos sentidos. Para nosotros

...Comprender el cuerpo por fuera de las tradicionales acepciones que lo definen como el resultado de conocimientos anátomo-fisiológicos...

cionamientos y relaciones generados dentro de unos llamados *campos*, estos pueden entenderse como las estructuras sociales externas, “lo social hecho cosas, las condiciones objetivas”, cada quien de acuerdo a la posición que ocupe en el campo asume

ejemplos de violencias simbólicas que aniquilan la legitimidad de determinadas relaciones para mantener la distribución de los capitales¹.

Es a partir de estas relaciones que son construidos los regímenes estéticos y el carácter político del arte que con-



los procesos de auto-socioanálisis del maestro han estado orientados por la investigación - creación que exige su práctica artística y pedagógica, y el efecto simbiótico de esta relación pedagogía - arte, es decir que la comprensión por el cuerpo que es, ha sido posibilitada por esas prácticas como acciones cotidianas en las que participan otros y que inducen a la comprensión del cuerpo biológico, histórico y social, así como a las condiciones en las que este se ve inmerso.

En este sentido y además de los elementos ofrecidos por Bourdieu, es necesario resaltar la importancia de los diálogos sostenidos por los autores de la investigación, pues a partir de ellos ambos participantes se permiten entrar en escenarios de deconstrucción de conceptos aceptados a priori. Resultado de este ejercicio, es que se configuran algunos aportes desde la experiencia para la comprensión del cuerpo como concepto; de allí la emergencia de la noción de mimesis para comprender la historia hecha cuerpo. Esta condición mimética, no es más que el resultado de la posibilidad de asumir códigos y formas de relacionamiento y racionamiento de una comunidad distinta a la originaria, para desentrañar elementos que puedan nutrirla y enriquecerla. Es la posibilidad de establecer desde una posición

afirmativa un intercambio multicultural, que no procura el aniquilamiento del otro, del extraño, sino más bien ver en el otro elementos para la construcción de significados de sí mismos, al tiempo que se ofrecen los propios para el fortalecimiento del otro.

En la mimesis, se reconoce la necesidad de comprender las lógicas internas de racionalidades -unas que generan formas, y otras de organización social, a partir del desenmarañamiento de sus significados, de sus intenciones y de sus formas. Lo cual nos lleva a nuestro segundo hallazgo, la posibilidad de comprender el cuerpo hecho historia, como el acercamiento de dos mundos.

Es decir que para las prácticas artísticas y pedagógicas analizadas, el cuerpo hecho historia es un cuerpo que se construye a partir del reconocimiento del otro, de su diferencia en (meta) diálogo con otras formas de organización social e individual; por tanto, se comprende como cuerpo histórico y social, es la posibilidad de generar conciencias para el intercambio, implica un reconocimiento propio y ajeno, y desde allí se plantea la apuesta ético - política del maestro.

En realidad, es una apuesta no por dos mundos, sino por múltiples mundos que son posibles en tanto se comprende esa historia que se hace corporali-

zada; es decir, en las prácticas y actos cotidianos, en las contradicciones y las tensiones, no conducentes al exterminio sino a la conciencia.

Por tanto, el hecho posible que media entre la historia hecha cuerpo y el cuerpo hecho historia es la conciencia de los factores que le producen, que se genera y se hace reales en el acto cotidiano, pero no cualquier acto cotidiano estimula esta emergencia, solo aquel que busca ese estado de conciencia, que objetiviza². Así, el acto cotidiano de la práctica artística y pedagógica intencionada y situada se ciñe a este marco, ese proceso cotidiano que desde el cuerpo y la esencia del movimiento permite desdibujar el peligro que representa el otro, el ajeno, el que deviene de otra forma histórica, como ha sido advertido por Sabido (2009) en su texto "El extraño". Ello en la posibilidad del intercambio, del fluir de la energía en un espacio mágico, en un espacio de reconocimientos corporales, de encuentros físicos y de narrativas; de movimiento y de historias que generan vínculos y reflexión entre quienes se ven abocados al encuentro del cuerpo, la energía y la palabra.

La pedagogía y el arte como efectos bisagra

Podemos decir que pasar de una historia que se hace cuerpo, una historia instaurada en la perpetuación de determinadas condiciones sociales que obedecen a un particular canon de pensamiento, y en consecuencia las acciones y relaciones de acción adscritas a ellas, a un cuerpo que escribe nuevas historias entre dos mundos, entre mundos posibles, a partir de la conciencia y visibilidad de otras formas de ser y estar que agencian nuevas formas estéticas y políticas de relacionarnos; esto es posible desde el efecto bisagra constituido por la práctica pedagógica de la danza y la práctica artística. Ello por lo menos en razón a dos elementos, son ellas las que encarnan el hecho cotidiano, las relaciones cara a cara, el aquí y el ahora que se reconoce en un devenir

histórico y que enfrenta procesos de tensión y reconstrucción de los modos institucionalizados de producción de lo corporal por un lado, y de otro, en tanto el desarrollo de procesos de investigación-creación que permiten a través del movimiento y la palabra identificar las condiciones objetivas que la producen.

No se trata entonces de la estructuración de modelos pedagógico-teóricos “innovadores” como recetarios que *per se* garantizan la emergencia de las condiciones descritas, sino de la capacidad de estimular la conciencia por el quehacer propio; y a su vez este estímulo de la conciencia se homologa en los otros. Una conciencia que se desarrolla en el entramado de la complejidad humana, en el razonamiento y en la corporeidad.

La Experiencia...Practica Pedagógica -Artística

Según Bolívar (2016), el maestro Pinto ha desarrollado una estructura base para sus procesos de enseñanza de la danza contemporánea a grupos amateur, así: Acondicionamiento físico; Desarrollo técnico o sensibilización - improvisación y la composición - creativa.

El acondicionamiento físico permite al estudiante ir acercándose a la conciencia de su propio cuerpo, a sus formas biológicas y potencialidades en el movimiento, a la vez de estimular el desarrollo de capacidades corporales para la ejecución de la danza. También es asumido como la posibilidad de comprender el cuerpo desde una dimensión social, y la conciencia en tanto a las formas y motivaciones que estructuran el movimiento y que desembocan en determinadas expresiones de movimiento y de posibilidades de estructurarse como ser en el espacio, en relación a sus características fisiológicas.

El desarrollo técnico permite al estudiante ampliar un vocabulario del movimiento para asumirse orador en el lenguaje de la danza, allí es fundamental el uso de recursos como la

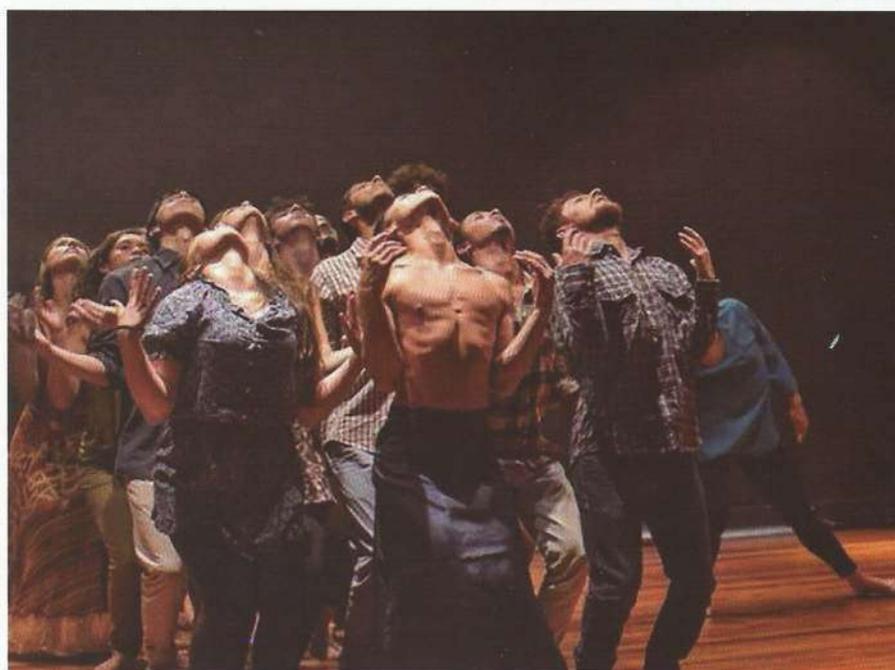
memoria y la evocación, teniendo en cuenta que la apuesta pedagógica del maestro está enfocada a la interpretación como forma de conexión sensible; es decir, se busca explorar en el interior del estudiante interprete esos elementos de conexión con la historia que es, para emergerlos en motores y formas de movimiento. De allí la posibilidad de la sensibilización - improvisación; en ella, la condición interna y la conexión externa son necesarias, se asumen como los espacios de exploración internos, con los otros, y con el mundo, desde la historia hecha cuerpo que se va deconstruyendo; de este modo, es posible identificar formas más auténticas que se expresan de maneras técnicas al concientizar las propias formas corporales, y analizar en efecto su procedencia.

El momento de la composición- creación permite la emergencia de nuevos significados, es el punto en el que confluyen los momentos anteriores en el acto creativo, en eso nuevo que está por decirse y por ser expresado. Es la posibilidad de confluir el proceso individual y colectivo en un proceso energético único, es el punto en el que convergen los seres que están en conciencia para la creación, es el sentir, dispuesto en la autenticidad

del movimiento. Por tanto, allí son fundamentales las nociones de riesgo y libertad que transversalizan esta práctica pedagógica; la necesidad de comprenderse como constructor del movimiento, de la interpretación y del mundo social y donde los procesos de investigación son asumidos como recursos para la creación de las obras.

En esta estructura y en general en el desarrollo de la práctica pedagógica del maestro Pinto es posible ir identificando algunos de los elementos que posibilitan esos espacios de conciencia - deconstrucción y reconstrucción como proceso de formación cotidiana y artística. Ello no conforma un recetario de pasos o características que garanticen el desarrollo de los elementos expuestos, son más bien una suerte de reflexiones que permiten dar cuenta de una práctica particular, que se enmarca en los propósitos ya señalados, y a través de los cuales se busca hacer un ejercicio intencionado del quehacer artístico y docente.

En esta práctica pedagógica que reconocemos como una práctica del reconocimiento y práctica de la conciencia, encontramos³ los siguientes elementos característicos: el reconocimiento corporal; el *otro* como re-



curso y sentido; investigación como recurso; intención, riesgo y libertad elementos orientadores del conocer; emoción: motor de consciencia; palabra e intercambio como recurso de enseñanza; reconocimiento energético; rol docente y relación docente – estudiante.

Entendemos por reconocimiento corporal de los estudiantes y del maestro, el resultado de los recursos pedagógicos que estimulan la auto-indagación biológica, fisiológica y social del cuerpo propio y del otro, en una relación constante entre individuo y grupo.

Comprender al *Otro* como sentido, conserva una estrecha relación con los propósitos de la práctica pedagógica verbalizados por el docente en relación a la presunción de la danza como servicio social, y a la capacidad del arte para agenciar procesos de transformación social. De allí las consideraciones por comprender las corporalidades en una relación permanente con las prácticas sociales que lo producen y de este modo, estrictamente ligado a la interacción con otros. Este sentido implica asumirlo también como recurso; es decir, en el establecimiento de condiciones pedagógicas que impliquen estados de cercanía permanente de reconocimiento a través de los sentidos, de la palabra y de la verbalización de sentidos, sentimientos e historias; ese juego didáctico empleado, se halla en el vaivén de ejercicios individuales y colectivos⁴ permanentemente.

Así, se hace uso de los sentidos para descubrir al otro, mirar al desconocido, olerlo, tocarlo, sentirlo. Ello no solo atiende a ese reconocimiento de lo físico, sino que pone en tensión diferentes construcciones in-corporadas en los estudiantes; así por ejemplo, este tipo de contactos entre personas del mismo género ha desembocado en reflexiones en torno a las construcciones del alejamiento corporal por su estrecha vinculación con una construcción social de hetero – homo – sexualidad, o al rol social asociado a la masculinidad y a la feminidad; por ejemplo, en relación a la poca fuerza o

delicadeza adjudicada a la feminidad, que se confronta en ejercicios en los cuales ellas deben sostener o alzarlos a ellos o ellos deben expresar determinados movimientos con interpretaciones de delicadeza.

Como se ha venido señalando, otro de los recursos vinculados con esta práctica que estimula la conciencia, está asociada a la investigación, la cual se expresa en una perspectiva amplia; por un lado, obedece al desarrollo de indagaciones y está presente en cada una de las sesiones de clase, y de otro, al tratamiento de los contenidos o temáticas que soportan los momentos de composición creativa. Es así como se expresa en los siguientes aspectos: la investigación del estudiante sobre su propio cuerpo y sobre las formas que le componen (conciencia del cuerpo y de sus relaciones con la vida); indagación del contexto y de lo poblacional por parte del docente para la identificación de las condiciones particulares del grupo de estudiantes, por ejemplo: situación de vulnerabilidad, comunidades en riesgo, visión de joven, infancia, etc.; y finalmente, la investigación – creación, la cual implica dos subtipos de investigación: temática- creativa (los contenidos), y la investigación del movimiento (las formas propias a la construcción de las escenas).

Estos procesos de investigación están estrechamente ligados a una actitud de escucha y observación activa de los eventos cotidianos al interior de las clases, en ellas se develan los principales elementos que permiten comprenderlas. No es exclusivamente una investigación externa que permita robustecer el trabajo de las compañías o los grupos de estudio, sino una investigación devenida de las relaciones del día a día experimentadas en el espacio mismo de enseñanza; entendida también como relación social, que en efecto se interpreta desde sus relaciones externas.

Otro elemento que se ha logrado identificar como recurso dentro de la práctica pedagógica que se analiza, es

el abordaje de la intención, el riesgo y la libertad como elementos orientadores del conocer. Estos tres aspectos se presentan como herramientas para acercarse al movimiento, y constituyen el clima o atmósfera de la clase. En conjunto posibilitan la acción y el movimiento en la danza, pero la trascienden y se insertan como capacidad del estudiante para asumir sus procesos de aprendizaje y la configuración misma de sus estados de conciencia.

La intención contiene dos acepciones dentro de esta práctica, una circunscrita a la forma y otra al contenido; por un lado, se relaciona con la capacidad de comunicar y de expresar a partir del movimiento, de la conexión con el espectador, y de otro lado, a la necesidad de comprender la danza en relación a la vida cotidiana y como servicio social.

Respecto a la condición del riesgo y libertad son condiciones que se asumen como premisas necesarias para conocer la técnica de la danza contemporánea desde la apuesta que acá se trabaja dentro de la clase, y que en los momentos de palabra se retoman en extrapolación a las acciones de la vida cotidiana, así, el riesgo como estímulo de movimiento se expresa en un salto mayor, en una mayor elongación, en la presentación de un solo, en un hacer que no se tenía esperado inicialmente por parte del estudiante – bailarín, es la atmósfera de la clase que se busca propiciar.

Otro elemento presente es la consideración de la emoción como motor de la conciencia, en dicha clave es posible leer las aseveraciones de los estudiantes en cuanto a la importancia de la danza como activador de reflexión, en la intrínseca relación que establecen entre la danza y el sentimiento, entre la experiencia con el otro y el sentimiento. En gran parte desde allí es que se sustenta la idea de que la práctica pedagógica y artística puede contribuir al desarrollo de otros regímenes estéticos, en tanto interviene de forma directa en la experiencia sensible de los estudiantes, por lo menos así

se evidencia en relación al ejercicio de enseñanza desarrollado con el grupo institucional de danza contemporánea amateur de la Universidad Nacional.

De otro lado, se establece la palabra como recurso, la emplea el docente como método de conexión y concreción de la experiencia vivida en el espacio y en relación a los objetivos de la práctica pedagógica. En el marco de la comunidad Wayúu, desde sus orígenes la palabra contiene una gran carga social en tanto su estructuración como sociedades orales. De esta manera el maestro ha venido incorporando elementos constitutivos de su herencia étnica para compartirla de forma permanente en las clases a través de las imágenes. El uso de la palabra sin embargo es compartido, y está presente como se mencionó, no solo para traer imágenes que posibiliten el desarrollo del movimiento, sino también como mecanismo de visibilización de las tensiones que producen tales ejercicios, esta tensiones como se ha mencionado, deviene de las propias incorporaciones de los estudiantes en sus regímenes de sensibilidad; en este sentido cada uno de los espacios de clase cuenta con momentos exclusivos para la palabra, para hacer el asunto privado, público y colectivo.

Desde esta perspectiva, los elementos de la clase que hemos descompuesto y denominado acá como recursos pedagógicos se establecen como axiomas de conciencia que se concretizan en el objeto del arte, es decir en la obra dancística. A su vez, los recursos del arte, tanto las obras como los elementos asociados a su construcción emergen como estimuladores de esa acción reflexiva y de conciencia, haciéndolos permanentes e indivisibles o como lo expresa el maestro, una relación simbiótica entre arte y pedagogía, que es otro de los elementos que caracteriza esta práctica.

El siguiente elemento al que nos referiremos es el reconocimiento energético, el cual tiene que ver con las construcciones subjetivas propias del docente, con el cuerpo que es; se ha

querido resaltar como elemento característico, en tanto emergió constantemente en las interlocuciones con el maestro y con los estudiantes, y no necesariamente se adscribe a un antecedente conceptual en el orden de construcción de conocimiento occidental. Esta preocupación por el reconocimiento de la energía se expresa desde tres aristas: en relación a la conciencia corporal, en la cual converge la relación con sí mismo (estudiante) y con los otros (estudiantes y docente) así como con el público; en relación al tiempo (de la clase y de las obras) y en relación a los lugares.

Finalmente, desde esta forma de asumir la práctica pedagógica - artística, subyace un rol docente, asumido como actitud; se encarna en la relación intersubjetiva misma que se establece en la vida cotidiana con el estudiante. Este es percibido como un guía, un estimulador, un catalizador, un elemento que posibilita el desarrollo de las inquietudes de sus estudiantes, tanto en lo disciplinar (danza contemporánea) como de la vida. Se implica una relación emotiva entre docente y estudiantes que es percibida de carácter horizontal, en un ambiente que hemos descrito de confianza y libertad. Asimismo, la palabra y el diálogo están permanentemente conectados con el movimiento aún estando en silencio. Para Astergio, su ejercicio pedagógico lo conecta con sus intencionalidades artísticas y viceversa, por tanto la relación cercana con sus estudiantes y con las historias que convergen en cada uno de ellos son vitales para el desarrollo mismo de esta práctica.

Conclusiones

Bolívar (2016) establece algunos puntos de llegada de este proceso investigativo, en relación a la consideración de comprender la danza como un espacio mágico de enseñanza que posibilita modos de producción de conciencia de las condiciones objetivas que estructuran el cuerpo que somos. La RAE, define la magia como “arte o

ciencia que se pretende producir, valiéndose de ciertos actos o palabras, o con la intervención de seres imaginables, resultados contrarios a las leyes naturales”, “encanto, hechizo o atractivo de alguien o algo”. Como magia blanca, señala “magia que por medios naturales obra efectos que parecen sobrenaturales” y como magia negra, “rito supersticioso que trata de propiciar ayuda del diablo para conseguir cosas extraordinarias”. De todas ellas, coincidimos en la asociación a un hecho fuera de lo común, como evento extraordinario y que contiene cierto atractivo.

En ese mismo sentido comprendemos desde el presente estudio a la experiencia pedagógica- artística como evento extraordinario, que se sale de lo natural, de las leyes naturales, no en tanto a una negación de estas formas sino para la comprensión de sus orígenes y visibilización de los mecanismos de producción del cuerpo.

Comprenderla como mecanismo de conciencia corporal, implica reconocer que la experiencia corporal y la manera de relacionarnos obedece a una historia que se corporaliza, una serie de habitus que establecen los sentidos comunes a través de los cuales se imponen unos esquemas clasificatorios y jerarquizables; estos significados sociales deambulan bajo una estela de naturalidad e inmutabilidad, desconociendo otros tantos significados, estructuras y formas de ser y hacer, de construir mundo y relacionarse con él.

Desde la enseñanza de la danza contemporánea es posible desenmarañar este cuerpo histórico y social a partir no solo de procesos formales como la investigación y su relación con los procesos de creación de obra artística, sino porque estimula un espacio cotidiano que pone en tensión diferentes efectos de esas dicotomías naturalizadas e incorporadas, haciéndolas conscientes no solo a través del movimiento sino de la palabra.

En efecto, no cualquier práctica pedagógica asume esta posibilidad, es preciso que esta reconozca su compro-

miso ético - político, su capacidad de actuar como práctica instituyente e intencionada, y su condición como trabajador de la cultura (Ortega, López & Tamayo, 2013). Acá incluso ha sido concebida como servicio social y como agenciadora de transformación social.

La caracterización expuesta de la práctica pedagógica-artística no se ha presentado como recetario que garantiza entonces una atmósfera para el estímulo de conciencias corporales *per se*, se presenta en tanto evento mágico que ha podido concretizar en un espacio de enseñanza, el cuerpo del maestro y los estudiantes, aunado a un efecto mayor, expresado en la posibilidad de apostar a un proyecto pedagógico que se enriquece de una orientación política por el reconocimiento del otro.

No es posible allí discriminar de forma escueta donde emergen y se difunden los saberes y las prácticas inscritas en occidente frente al manejo de la técnica, por ejemplo de la danza contemporánea, así como los límites y los efectos que se ponen en disposición desde la orientación cosmogónica wayúu. Se manifiestan más bien en expresiones que condensan estas posibilidades para la creación, que están ahí, que se vinculan y se separan armoniosa y contradictoriamente, pero que sustentan finalmente una propuesta pedagógica que contiene una clara perspectiva social.

Lo que se resalta es una apuesta desde el arte y la pedagogía que reconoce la construcción corporal en relación a las prácticas sociales, pero que además se sirve de sí misma para comprenderlas, para propiciar escenarios de encuentro y de palabra, para vincular experiencias energéticas multisensoriales que conectan al estudiante con otras formas de comprender, percibir y estructurar el mundo.

No se circunscribe la riqueza del ejercicio solo a la condición wayúu del docente, sino más bien a la posibilidad de visibilizar ejercicios pedagógicos que atienden a la condición político - cultural del arte y la pedagogía como

axiomas facilitadores y posibilitadores del reconocimiento de cuerpos y sociedades plurales, muchos de ellos por fuera de la sistematicidad de la academia, lo cual en efecto no les resta valor, pero si impone un reto en cuanto a la necesidad de hacerlas visibles.

Concebimos entonces la enseñanza como espacio mágico de enseñanza, como lugar de encuentros, de choques, de tensiones e incertidumbres, que permiten ir desentrañando ese cuerpo que somos individual y colectivamente, de allí la importancia de estimular estas apuestas pedagógicas en la medida de ir generando nuevos regímenes estéticos y de sensibilidad (Ranciere, 2002), nuevos sentidos prácticos, nuevas formas de ser y estar en el mundo, desde perspectivas vinculantes, en donde el *fluir* del movimiento permita a la vez extasiar nuestro espíritu, ayudarnos a comprender lo que somos histórica y socialmente para ser transformado desde el encuentro, el cuerpo y la palabra.

Bibliografía

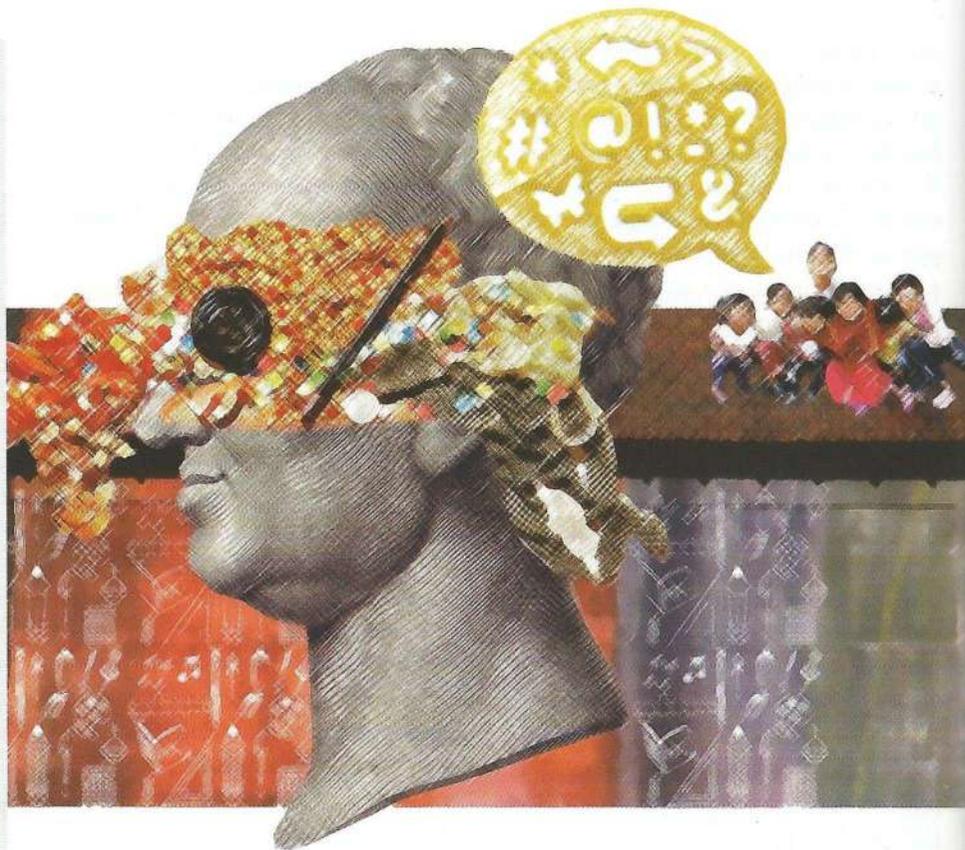
- BOLÍVAR, A. (2016). *Danza: espacio mágico de enseñanza. Un aporte desde el reconocimiento del cuerpo que somos*. Tesis de posgrado. Universidad Pedagógica Nacional.
- BOURDIEU, Pierre. (1987). *Choses dites*, París, Ed. De Minuir [Cosas dichas. Buenos Aires, Gedisa, 1988].
- BOURDIEU, P. (1994) Introducción al socioanálisis. Recuperado de http://bidi.xoc.uam.mx/resumen_articulo.php?id=2057&archivo=7-137-2057gvq.pdf&titulo_articulo=Introducci%F3n%20al%20socioan%Elisis
- GALAK, E. (2009). El cuerpo de las prácticas corporales en Educación Física. Estudios críticos en educación Física. Dir. Crisorio, R y Giles, M. Al marge. La Plata.
- ORTEGA, P. López, D. & Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y didáctica desde una perspectiva crítica*. Universidad de San Buenaventura, Bogotá
- RANCIERE Jacques. (2002). "La división de lo sensible. Estética y política" (traducción Antonio Fernández Lera).

[En línea]. Recuperado de: <https://poderesunidosstudio.files.wordpress.com/2009/12/jacques-ranciere-la-division-de-lo-sensible1.pdf> [2015, 10 Junio].

SABIDO, Olga. (2009). *El extraño*. En: Los rostros del otro. Ema León (editora). Anthropos. México.

Notas

- 1 En una de las obras del maestro Pinto "TÚ MMA PULASKA. Tierra Mágica selección natural" se aborda la masacre de Bahía Portete, en la Guajira. Los elementos contenidos y los recursos empleados en ella, permiten visibilizar algunas formas de esta violencia simbólica, no solo en tanto el aniquilamiento físico de miembros de la etnia wayúu, sino el ataque a la mujer como figura en la comunidad y en su representación en relación al rol y el papel social que esta desempeña en su interior.
- 2 Esta objetivización se comprende tanto en el reconocimiento de los elementos naturalizados, como en los no naturales; en el desenmarañamiento de las formas corporales del otro que hemos percibido como ajenas desde "el cuerpo que somos", y que son comprendidas desde el propio cuerpo. Por tanto, se comprende como espacio de encuentro para la de-construcción, lo cual implica no solo la racionalización de la historia que nos hace, sino también por la comprensión de la corporalización misma, de la sensación, la percepción y del recuerdo; es decir, en el terreno de las relaciones subjetivas.
- 3 El maestro Pinto es el director del grupo institucional de danza contemporánea de la Universidad Nacional. De este espacio de enseñanza - aprendizaje que vincula estudiantes de diferentes carreras en formación. Se llevó a cabo la aplicación de distintos recursos metodológicos con los cuales se llega a los análisis que se presentan, aunque hay que aclarar que se tiene en cuenta la trazabilidad de la experiencia pedagógica del maestro.
- 4 Por citar uno de los ejercicios de los que se vale el maestro, es la construcción de diferentes tejidos que se establecen desde los cuerpos y en los cuales se halla una responsabilidad colectiva, este ejercicio se estimula a partir del significado que se le da desde la cosmogonía wayúu al tejido.



Pensamiento pedagógico en Estanislao Zuleta:

una mirada a la infancia, el maestro y la escuela



Absalón Jiménez Becerra

Profesor titular Universidad Distrital Francisco José de Caldas, particularmente de la Maestría y del Doctorado en Educación. Historiador y Doctor en educación. Email: abjibe2012@hotmail.com

Resumen

El artículo se enmarca en el inicio de una línea de investigación: *historia del pensamiento pedagógico colombiano*. En nuestra propuesta de trabajo, se busca rescatar una serie de intelectuales de la educación, quienes, por medio de sus reflexiones, intervenciones, conferencias, ensayos y libros, han aportado en el ejercicio de reflexión de la educación local y regional. En este primer trabajo, se rescata el pensamiento pedagógico de Estanislao Zuleta (1935-1990), sus representaciones de lo que es la infancia, el maestro y la escuela.

Palabras clave

Pensamiento pedagógico, infancia, escuela, maestro, educación.

Introducción

El *pensamiento pedagógico colombiano* se convierte en un tema importante de investigación en el marco de los programas de formación de docentes en el ámbito de pre-grado, maestría y doctoral. En ciertos espacios de estas unidades académicas, se evidencia el desconocimiento de la pedagogía colombiana, su devenir y transformación; los maestros, pedagogos e inves-

tigadores en formación, cuentan, en ocasiones, con una visión mucho más clara de la pedagogía y el papel de los pedagogos europeos y norteamericanos que de las transformaciones que se han presentado en el ámbito regional y nacional.

La información que se maneja, con relación a la transformación de la pedagogía latinoamericana o, en este caso colombiana, es escasa o se nos da a conocer de manera muy fragmentada. Frente a esta situación, nos hemos planteado de tiempo atrás las siguientes preguntas: ¿Cuál ha sido el aporte de los pedagogos colombianos y su pensamiento en la constitución del campo intelectual de la educación? ¿Qué nivel de reconocimiento tienen los pedagogos colombianos en el ámbito nacional e internacional? ¿Qué papel han jugado los pedagogos colombianos en la transformación del pensamiento pedagógico local? ¿Cuáles son los principales ensayos, artículos y libros, por medio de los cuales dan a conocer sus percepciones e ideas pedagógicas? Y por último, ¿cuál ha sido su incidencia en la transformación de la escuela y en la política educativa colombiana?

En el presente artículo, creemos que, al abordar, parte de la vida y pensamiento educativo del maestro Estanislao Zuleta (1935-1990), comenzaremos a cubrir una temática descuidada por la academia colombiana e iniciaremos una línea de investigación que puede ser novedosa en el ámbito nacional. En el caso del profesor Estanislao Zuleta, al examinar sus conferencias, conversaciones y entrevistas, después de veintiséis años de su muerte, en las que abordó el tema educativo, damos cuenta de la intención de rastrear su huella, la singularidad y trascendencia de su pensamiento pedagógico.

El *pensamiento pedagógico*, en la presente propuesta de análisis, se puede definir como el conjunto de ideas y representaciones de la escuela, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la labor del maestro, de la concepción del niño como sujeto educativo,

como también el papel político que ha jugado la pedagogía en nuestro país. El contexto teórico y conceptual en el que se ubica el *Pensamiento pedagógico colombiano*, es la historia de la educación y la pedagogía, debido a que nuestro interés es rastrear la presencia de una serie de pedagogos nacionales. Creemos que, al contextualizar su labor y presencia en la historia de la educación colombiana, y rastrear y valorar su obra, realizaremos una investigación que se constituirá en un aporte fundamental a la pedagogía como disciplina fundante en la formación de maestros en nuestro país.

Concepto de Infancia en el pensamiento de Estanislao Zuleta

Los conceptos de infancia del maestro Estanislao Zuleta, que se desprenden de algunas de sus intervenciones públicas, entrevistas y pequeños escritos, provienen en primer lugar de la lectura del psicoanálisis y, en segundo lugar, de las relaciones dadas entre la sociedad y la ideología.

En primer lugar, la lectura del psicoanálisis se inició desde su época de adolescente y se mantuvo a lo largo de toda su vida. De hecho, entre 1974 y 1977, trabajaría en el *Instituto Psicoanalítico Sigmund Freud*, de la ciudad Cali. El niño desde el psicoanálisis es un sujeto activo que se excita con su propio cuerpo, es curioso, es inquieto, es sensible, es portador de interés con una inquietud hacia la investigación (Freud, 1996, p.2699). Así, desde la particular mirada de Estanislao, el niño se encontró con el mundo adulto, producto de una relación de carácter tensionante; inicialmente, con sus padres, y luego, con sus maestros. Para este educador colombiano, en un momento inicial,

El niño vive un descubrimiento doloroso de que los padres, *aquellos monstruos sagrados* de nuestra infancia, eran personas comunes y corrientes que podían equivocarse y que muchas de sus opiniones eran dudosas o sencillamente erradas (Zuleta, 1990. En Suárez y Valencia, 1995: 121-139).

En este tipo de relación tensionante dada entre el mundo adulto y el mundo infantil, el niño necesita, por una parte, que su espontaneidad se exprese sin temor y, por otra, que le pongan tareas en las cuales pueda fallar. Para nuestro educador, el niño que no tiene la oportunidad de fracasar tampoco tendrá la oportunidad de triunfar, de vencer una dificultad y sentir satisfacción por ello.

En la educación, es importante adquirir el amor a vencer las dificultades reales, como también que dejemos actuar a los niños con cierta espontaneidad, luchar contra la adversidad y el fracaso se constituye en una experiencia importante para la conquista de su autonomía. En este punto, nos deja claro que en el proceso educativo dado entre el mundo adulto y el mundo infantil, debe permitírsele al niño tener la alegría de que ha triunfado sobre las dificultades. Para Estanislao:

Cierta educación libertaria puede tender a convertir la educación en un dejar hacer, por ejemplo, cuando se propone a los niños que opinen lo que quieran y como lo quieran. Eso está bien en un primer momento. Pero no insistamos en que todo lo que hacen es sensacional, muy expresivo y muy bello. Aprender a fracasar es algo importantísimo en la vida. Una enseñanza que no enseña a fracasar —dice Freud—, es como mandar a alguien a una expedición al polo norte con un mapa de lagos italianos (Zuleta, 1990. En Suárez y Valencia, 1995: 138-139).

Nuestra enseñanza prescinde del saber y la experiencia del niño y le ofrece resultados finales al conocimiento, que no son más que verdades dogmáticas, carentes de vida e interés. Lo que el estudiante ha vivido, la manera cómo ve las cosas espontáneamente, lo que piensa, todo ello no cuenta. En cambio, se le imponen resultados que supuestamente refutan su propia vivencia y que deben ser considerados como la verdad que acepta el alumno.

De acuerdo a su perspectiva freudiana, el niño, además, es un pensador y un investigador, pero si el maestro ponía al niño a repetir información, a aprender cosas que no le interesaban y

que no podía investigar, esa experiencia no era educativa. En este punto, Zuleta indica que:

El niño es un investigador según la definición de Freud. Pero si el maestro tiene la respuesta de antemano, el alumno pierde las condiciones para investigar porque lo que tiene que hacer es buscar la respuesta que exige el maestro para adecuarse a ella (Suárez, 1985. En Suárez y Valencia, 1995: 15-76).

La educación del niño, es vista por Estanislao Zuleta como parte de un proceso en el que participan los padres de familia, los maestros y el mundo adulto, en general; en éste, se debe promover la formación de un sujeto que rompa con lógicas heterónomas y dependientes de los demás. Así, dice Zuleta, el proceso educativo en el niño debe promover la conquista de la *autonomía* en su pensamiento y en la toma de decisiones, pues,

De nuestros niños, que a veces hacen juegos de palabras, pintan con cierto talento o les gusta jugar con los números, la educación hace perfectos burócratas; reprime su pensamiento para que puedan funcionar en cualquier parte. La educación tiende a producir un individuo heterónimo, es decir, que tenga el máximo de dependencia de los demás y el mínimo de autonomía. La producción de un individuo heterónimo, que carezca al máximo de autonomía y que además tenga la fe en los demás, en los que saben hacer otras cosas, para poderlos alquilar, para resolver problemas que él no pudo solucionar (Suárez, 1985. En Suárez y Valencia, 1995: 39).

Para Zuleta, todo niño es un investigador, pero sólo investiga a partir de sus dramas, de sus miedos y sus incertidumbres. El niño, en esa relación tensionante y conflictiva con el mundo adulto, participa, no es visto como un sujeto puro, frágil e inocente, como lo planteaba la pedagogía de la época, sino como un sujeto que vive experiencia y vivencias, algunas de ellas dolorosas, que le llevan a desmitificar sus padres y sus maestros, a enfrentar el fracaso, superar la adversidad, adquirir saber y conocimiento, con base en la espontaneidad para conquistar finalmente su autonomía.

En segunda instancia, el niño se ubica en una particular relación dada entre la sociedad y la ideología que lo produce. Hay que tener en cuenta que los niños no solamente son efecto de la sociedad, sino que cada sociedad define sus niños. El movimiento principal del pensamiento para acceder a ese objeto tan difícil que es el niño, debe ser el desnaturalizar el conocimiento. Para Estanislao, estudiar a los niños demanda un abordaje crítico de las diferentes ideologías que reinaban sobre ellos, a través de las cuales, se piensan, se sienten, se viven e inclusive se utilizan. Los niños desde épocas recientes se constituyeron en objeto de amor; sin embargo, la manera de amar a los niños está articulada con la manera como los adultos los piensan. Desde el moralismo se reivindica el amor a los niños como una manera de culpabilizar al adulto. En este sentido, los niños se estiman según la antigua tradición "inocentes" y los adultos se estiman correlativamente "culpables", perturbadores de la espontaneidad y de la inocencia infantil. Desde esta perspectiva:

"Los niños son un producto de la sociedad y, por lo tanto, el estudio de estos es una investigación que tiene que pasar a investigar la conducta de la sociedad con relación a los niños. Volvamos un momento al tema de la oposición entre espontaneidad y coacción. Esta oposición que se ha difundido mucho y ha inspirado tan diferentes tipos de pedagogía, supone que las imposiciones son una mala cosa, y que la imposición, prohibición y coacción es algo que debe ser en sí mismo considerado como malo, precisamente, porque cree que el desarrollo infantil es una maduración espontánea, pero ya esa primera suposición es ideología". "El desarrollo infantil es un ingreso muy dramático en una cultura existente. Por supuesto, que no hay ningún desarrollo espontáneo de ningún lenguaje, por ejemplo, el lenguaje es evidentemente una magnífica imposición. Es una imposición de normas: las normas lingüísticas." (Zuleta, 1975, p.7).

El niño desde la antigüedad quedó situado como una especie de foco que se ubica y apunta hacia el mundo adulto. La "inocencia" se coloca así como un mito primitivo del origen de cada ser

individual, y la imagen de escándalo que liquida la inocencia como el pecado principal. Jean Jacques Rousseau (1712-1778), se basa en el mito del pecado original, el niño viene de un estado de salvajismo, "el buen salvaje", un hombre primitivo y primitivamente bueno. Para Estanislao, el autor del *Emilio* cuenta que una de las cosas que más puede perturbar la educación del niño es que llegue a conocer algunas necesidades o deseos de los adultos que todavía no le corresponden a su edad. Rousseau, consideraba la sociedad como una mala cosa y la prohibición también era negativa aunque necesaria. El ingreso a la sociedad está llena de coacciones y prohibiciones y la socialización de la persona, es en gran parte la interiorización de prohibiciones.

Para Estanislao, la inocencia se constituía en un concepto muy curioso, era una especie de una ignorancia feliz o una felicidad en la ignorancia o una ignorancia bendita y aprobada. Soportándose en Jean Paul Sartre (1905-1980), hace la observación de que a los adultos les molesta mucho que los consideren inocentes, pero les encanta haberlo sido en su infancia. Así, retomando cierta perspectiva psicoanalítica, la experiencia infantil y, en general, los niños son personajes para los cuales lo fundamental es la aprobación de los adultos.

Estanislao Zuleta, cuestiona a Jean Piaget (1896-1980), por haber ubicado la obra de Sigmund Freud, como si esta hiciera parte de las teorías del desarrollo, para darles cierto tono de cientificidad.

"La verdad es que cuando el niño pasa de la etapa oral a la anal, no hay ninguna maduración, lo que ocurre es que se pasa a un nuevo drama de identificaciones primarias, de devorar y ser devorado, a un nuevo drama a las relaciones de la pérdida de los objetos, de relaciones con la conservación, de relaciones con las normas de aseo, etc. De la misma manera que se ingresa luego en el *Edipo*, nuevas formas, nuevas tensiones". "El individuo se define por el drama de las relaciones que vive y ese drama es el que decide si va a pasar o no a otra etapa o si

se va a quedar, o si habiendo pasado va regresar, cosa que también puede darse porque no se trata precisamente de una maduración. Y por eso se puede regresar. Se trata de una configuración de un conjunto de conductas determinadas por un conjunto de relaciones y no de una maduración" (Zuleta, 1975, p.17).

Para entrar a un estudio serio de los niños desde una perspectiva freudiana, se hace así necesario romper con las ideologías dominantes. En este caso se hacía incompatible la lectura de este sujeto desde la concepción evolucionista del psiquismo. Para Estanislao, una revolución teórica, por lo general anunciaba una revolución práctica, la sexualidad del niño re-descubierta a comienzos del siglo XX por Freud, da cuenta del reconocimiento de un nuevo tipo de subjetividad.

Se trataba nada más ni nada menos, de una transformación más profunda dada entre los adultos y los niños, sus papeles y funciones en la sociedad. Esta revolución iniciaba su marcha con expresiones como la negación de la autoridad, lo que de paso afectaba a la institución familiar. La familia moderna al entrar en crisis se constituye en otro punto de partida para abordar el estudio de los niños. La familia asociada a la producción y a la reproducción ideológica, a la conducta, a los valores, a las ideas y hasta los saberes por identificación e imitación, ya sea por enseñanza familiar o por transmisión oral; es una institución que transmitía a la vez una ideología y que fue cuestionada a lo largo del siglo XX por el mundo infantil.

Su concepción de maestro

Como lo vamos a evidenciar, desde la perspectiva crítica de Estanislao Zuleta, existen al menos tres tipos de sujeto maestro; el primero, es cuestionado por su posición intimidadora e inhibidora del pensamiento y el deseo por conquistar la cultura por parte del estudiante; el segundo, hace referencia a un tipo de maestro que ama lo que enseña, que promueve un tipo de relación humana y que desde su perspectiva debe ser rescatado como *sujeto*

pedagógico; y el tercero, es el maestro visto como *sujeto político*, que cuestiona el sistema y el poder establecido, que enseña a pensar, a cuestionar, a diferir cuando hay equivocaciones, y a vivir de manera distinta.

Frente a este tema, recurre a su experiencia como estudiante para afirmar que, de los pocos profesores de los cuales a uno le queda un buen recuerdo, son precisamente aquéllos a los que se les notaba que amaban y sentían lo que estaban enseñando, y cuya experiencia les permitió, inclusive, clasificarlos:

De tal forma hay dos maneras de ser maestro: una es ser un policía de la cultura; la otra es ser un inductor y un promotor del deseo. Ambas cosas son

contradictorias. Una pregunta que se hace entre personas comunes y corrientes, entre amigos, es una pregunta sana porque se supone sabe, o que yo sé que voy a calificar. Pero si se supone que yo sé y que el otro no sabe, se crea una relación que es básicamente de intimidación. El otro se ve obligado a reconocer una autoridad, un saber y ya no puede interrogarse a sí mismo, ya no puede interrogarse desde su experiencia de la vida, sino simplemente debe suponer que el otro sabe y tiene entonces que estar de acuerdo con el que sabe y con su saber, si quiere sacar una nota o pasar la materia (Suárez, 1985. En Suárez y Valencia, 1995: 69).

Para poder ser un buen maestro, de acuerdo a sus planteamientos, se hacía necesario amar lo que se enseña; para poder introducir algo en el estudiante

...La educación es el ingreso en una relación de identificación y hostilidad con el sujeto que se supone sabe más, el maestro...

era necesario estar convencido de ello y amarlo. No habría transmisión posible que el profesor pudiera hacer de una pasión que él no tuviera por tema. A mediados de los años ochenta nos aclara:

La educación no puede eludir esta exigencia sin la cual su ineficacia es máxima: el amor hacía aquello que se está tratando de enseñar. Además ese amor sólo puede dar quien lo tiene, y en últimas eso es lo que se transmite. Nadie puede enseñar lo que no ama, aunque se sepa todos los manuales del mundo, porque lo que comunica a los estudiantes no es tanto lo que dicen los manuales, como el aburrimiento que a él mismo le causan (Suárez, 1985. En Suárez y Valencia, 1995: 61).

Para analizar las tensiones que se viven entre el maestro y el estudiante, recurrir al psicoanálisis para explicarnos el carácter dramático del proceso educativo. De hecho, el maestro se encontraba instalado en una posición cómoda, como lo es un saber establecido. Situación a la cual el maestro difícilmente escapaba, porque parte de su tarea es intimidar al alumno con la afirmación de que él es el maestro. La educación es el ingreso en una relación de identificación y hostilidad con el sujeto que se supone sabe más, el maestro, que funciona al mismo tiempo como modelo de identificación y como punto de referencia contra el cual hay que combatir:

La posición de maestro puede ser en sí misma y por sí misma intimidadora e inhibidora del pensamiento y del cono-

Por otra parte, al concebir el *campo de la educación* como un *campo de combate*, el maestro gana un gran protagonismo académico, político y social. Para Estanislao Zuleta, todo el mundo puede combatir allí, desde el profesor de primaria, pasando por el de secun-

daria, hasta el profesor de física atómica de la universidad:

Combatir en el sentido de que mientras más se busque la posibilidad de una relación humana de las gentes que se quiere educar, más se estorba al sistema. Por el contrario, mientras más se oriente la educación a responder a las demandas impersonales del sistema, más se contribuye a su sostenimiento y su perpetuación. Repito, la educación es un campo de combate; los educadores tienen un espacio abierto allí y es necesario que tomen conciencia de su importancia y de las posibilidades que ofrece (Suárez, 1985. En Suárez y Valencia, 1995: 47).

Estanislao como un educador y un luchador más, se reivindicó, a mediados de los años ochenta, como parte del *Movimiento Pedagógico Nacional*. En este sentido, apuntó:

Es importante que los luchadores por la educación y con ellos el *Movimiento Pedagógico*, entendamos claramente que si la educación no enseña al hombre a luchar por sí mismo, a criticar la sociedad en que se vive, esa educación es nefasta, es simplemente una manera de integrar a los individuos como robots a la calificación de fuerza de trabajo (Zuleta, 1988. En Suárez y Valencia, 1995: 111-119).

La manera como asumió la docencia era la de enseñar de manera problemática, la necesidad de enseñar a pensar al estudiante. El maestro, como trabajador de la cultura y como sujeto político, no podía atenerse a las mayorías cuando afirmaba ciertas cosas que terminaban siendo polémicas para el sistema. La educación de carácter filosófico planteada por él, era una educación para la democracia, para la democratización de la escuela y la sociedad.

En este sentido, para este intelectual de la educación, la democracia se constituía en el derecho del individuo a diferir contra la mayoría, a enfrentar la angustia de pensar por sí mismo. El maestro debía enseñar a pensar, a diferir, a vivir distinto; debía ser inductor y promotor del deseo, debía promover un tipo de sensibilidad y relación humana en beneficio de la formación ciudadana.



Fotografía - Alberto Motta

Su concepto de escuela

Con relación a esa institución moderna denominada *escuela*, las críticas de Estanislao Zuleta fueron profundas. De hecho, se retiró de esta institución a los dieciséis años cuestionando la conflictiva relación entre escuela y cultura, y como padre de familia buscó crear la *Contra-escuela Franz Kafka*, para educar de otra manera a sus hijos. Desde su perspectiva, las tensiones entre escuela y cultura eran insolubles, en un tipo de escuela como la colombiana donde la propuesta educativa para la clase media estaba monopolizada por el dogmatismo de la Iglesia católica, y la educación pública no era más que una ilusión de superación para los sectores pobres de la población.

Para este intelectual, una vez en la escuela, el niño aprendía a estudiar ante todo por miedo; aprendía a resolver una serie de problemas que a él no le interesaban, rompiendo así con un principio fundamental: la experiencia que portaba el niño, el interés y su espíritu investigativo. La escuela, por lo general, se equivocaba, valoraba más la memoria que la invención, más la repetición que la creación, más la obediencia que la iniciativa. Cuando Estanislao habló sobre la escuela, estableció unas diferenciaciones claras entre la escuela primaria y la secundaria. Frente a este tema, en una conferencia nos dijo que:

En la escuela primaria aprendemos que hay dos cosas: una aburrida y útil, la clase; y otra inútil y maravillosa, el recreo. Pronto se nos ubica muy bien en el tiempo y en el espacio: la clase es aburridora pero necesaria; en cambio, el recreo es el disfrute, pero no sirve para nada. Esta valoración diferencial se queda para siempre en nuestra mentalidad. El saber no es un disfrute. Aprender es lo contrario a disfrutar. Disfrutar es lo contrario a aprender. La única motivación sería entonces un interés exterior, no un interés por la cosa misma (Zuleta, 1978. En Suárez y Valencia, 1995: 93-110).

El saber, para Estanislao, debería ser asumido por parte del estudiante como un disfrute, como una actividad que se debe mostrar de manera indiferenciada al concepto de tiempo y espacio que establece la escuela. Luego, con relación a la escuela secundaria o bachillerato, estableció otro tipo de tensión, la fragmentación del conocimiento. Frente a este punto, indicó:

El bachillerato es la cosa más vaga, profusa y confusa de la educación colombiana. Es una ensalada extraordinaria de materias (geografía, geometría, leyenda patria, etc.) que el estudiante consume durante seis años hasta que en el examen de Estado o del ICFES, se libera por fortuna de toda aquella pesada carga de información y confusión (Suárez, 1985. En Suárez y Valencia, 1995: 16).

Estanislao, desde el momento en que se retiró de la escuela, sintió que esta institución se equivocaba al fragmentar el universo en disciplinas aisladas.

Desde su experiencia, era necesaria la conquista de cierto tipo de saberes y establecer su relación para ubicarse en el mundo, debido a que no era posible pensar la historia sin la geografía; el álgebra sin la filosofía; la economía sin el derecho y sin la ética; la psicología sin la literatura y sin el arte. La escuela, en su totalidad, con base en la fragmentación del saber, formaba al individuo para que funcionara como requería el sistema, en el sentido amplio de la palabra:

La escuela, en todos sus niveles —pre-escolar, primaria, secundaria, universitaria— es más bien contrapuesta al desarrollo personal. Entre nuestros amigos y entre nosotros, en general hay muchos que se hacen ilusiones sobre las posibilidades que les podría abrir intelectualmente un viaje a Europa y se les olvida que ese viaje es como estudiantes, y que la cultura no se toma como un tetero que le dan a uno, colocado en una posición de pasividad... La universidad es una fábrica de burócratas, según una definición que me parece es de Mao Tse Tung, y que personalmente considero correcta. Es una fábrica de burócratas porque es la preparación para una demanda muy especial (Vásquez, 1983. En Vásquez, 1997: 86).

La escuela, como la conoció Estanislao en la segunda mitad del siglo XX, era una institución que reprimía el pensamiento, transmitía datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otras personas habían pensado por los estudiantes mismos. La escuela era una institución que burocratizaba, que no permitía pensar, que no promovía el acceso a la cultura y menos la conquista de la autonomía. Una escuela que generaba temor y miedo en el estudiante, que no establecía en el estudiante la experiencia misma de estudiar como parte de un disfrute y una actividad significativa y que más bien fragmentaba el conocimiento, fue la escuela que cuestionó a lo largo de su vida como una expresión de pedagogía crítica de la época.

Consideraciones finales

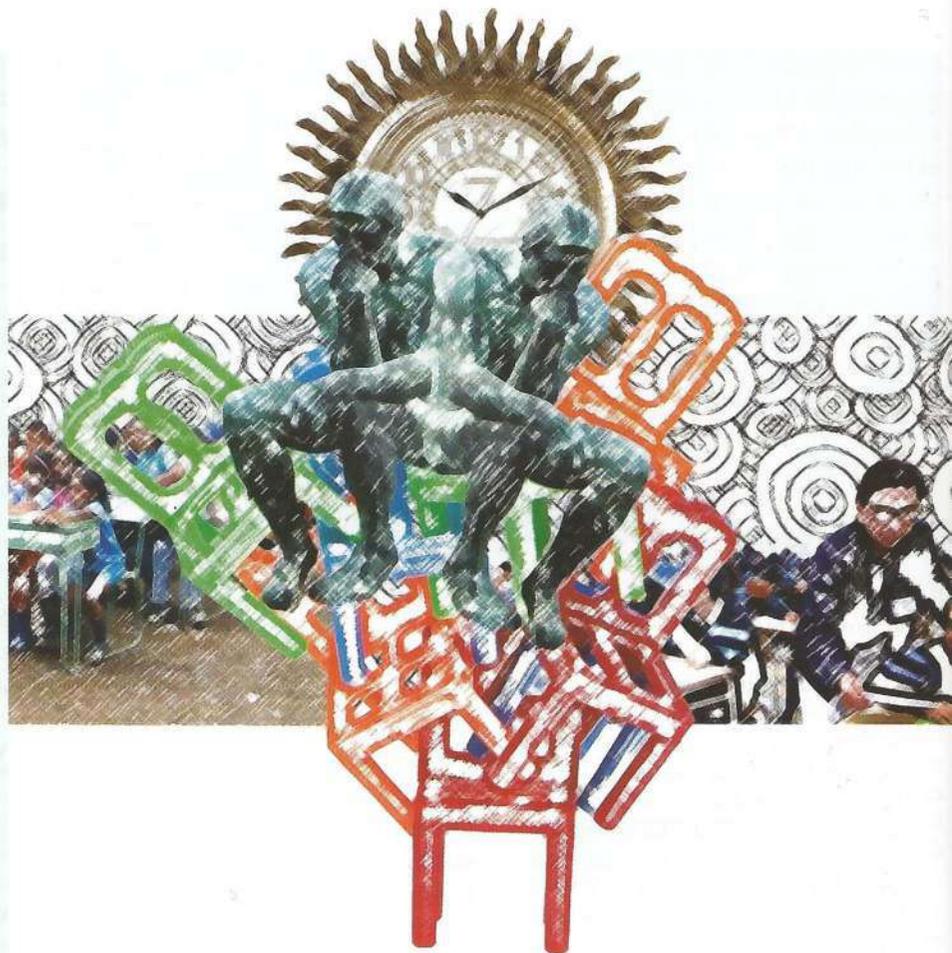
Al realizar este tipo de ejercicio, de búsqueda e inspección del pensamiento pedagógico colombiano, en este caso el de Estanislao Zuleta, de manera implícita se problematizan los conceptos de infancia, maestro y escuela, entre otros, que establecieron este tipo de autores en una época determinada, ya sea en sus libros, artículos, conferencias, entrevistas o conversaciones. En el marco de los programas de formación de docentes, debemos convencernos de valorar este tipo de intelectuales de la educación. En este sentido, estamos convencidos de que uno de los gestores y pioneros de cierto tipo de pedagogía crítica en Colombia, es el maestro Estanislao Zuleta, ya sea por la manera cómo vivió su vida, la manera como afrontó la escuela y sus maestros, el cuestionamiento que, desde joven, estableció entre la escuela y la cultura; la controversia psicoanalítica entre mundo infantil y el mundo adulto; la tensión del niño frente a sus padres y maestros, pero también, la reivindicación política del *sujeto maestro*.

Su propuesta educativa toma cuerpo en una educación problematizante, una educación filosófica, que debía formar para la crítica, la autonomía y la toma de decisiones propias por parte del estudiante. Para este intelectual de la educación, era muy fácil elogiar la democracia, pero muy difícil aceptarla en el fondo, porque la democracia era la aceptación de la angustia de tener que pensar por sí mismo, de decidir por sí mismo. La *educación crítica* o educación filosófica que propuso Estanislao Zuleta, buscaba enfrentar esa angustia, buscaba que los estudiantes desarrollaran hábitos de pensamiento que les permitiera pensar por sí mismos y tomar sus propias decisiones. También, desde su perspectiva, el problema fundamental de la educación era combatir la ignorancia,

promoviendo la formación de personas que tuvieran como principal exigencia la conquista de la autonomía.

Bibliografía

- Freud, Sigmund. (1996). *Obras completas. Tomo 3*. "La organización genetal infantil". Madrid, España. Biblioteca Nueva.
- Suárez H. (1985). "La Educación como un campo de combate". Entrevista a Estanislao Zuleta. En: Suárez H. y Valencia E. (Comps.) (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio.
- Suárez H. y Valencia E. (Comps.) (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio.
- Vásquez, T. (1983). "Estanislao habla sobre su experiencia personal". Entrevista a Estanislao Zuleta. En: Vásquez, T. (1997). *Conversaciones con Estanislao Zuleta*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.
- Vásquez, T. (1997). *Conversaciones con Estanislao Zuleta*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.
- Zuleta E. (1975). "Teoría freudiana de la infancia". Centro Psicoanalítico Sigmund Freud. (Documento inédito). En documentos patrimoniales. Biblioteca Universidad de Antioquia-Medellín.
- Zuleta E. (1978). "Educación y filosofía". En Suárez H. y Valencia E. (Comps.) (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio.
- Zuleta, E. (1988). "Educación, disciplina y voluntad de saber". En: Suárez H. y Valencia E. (Comps.) (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio.
- Zuleta, E. (1990). "La participación democrática y su relación con la educación". En: Suárez H. y Valencia E. (Comps.) (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio.



Pensar la práctica del maestro:

una perspectiva desde su identidad



Judith Castillo Martelo

Licenciada en Educación Especial del Instituto de Artes y Ciencias de Barranquilla, Atlántico. Especialista en Didáctica para Lecturas y Escrituras con Énfasis en Literatura, de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, 2011. Magister en Ciencias de la Educación USB. Correo electrónico judyc80@hotmail.com.

Resumen

El presente artículo da una mirada a la historia del maestro en Colombia. Para ello, esboza las diversas situaciones que dan lugar al surgimiento del Movimiento Pedagógico como respuesta a la necesidad de otorgarle a la labor de los educadores un sentido de dignidad e identidad. Retoma los aportes realizados por este grupo de intelectuales con el objetivo de construir la imagen de un maestro que pueda asumir los retos de la educación en la actualidad, a partir del empoderamiento de su práctica pedagógica.

Palabras clave

Maestro, historia, pedagogía, práctica, saber, movimiento pedagógico, cultura, identidad, empoderamiento y sujeto.

Al estudiar la historia de la pedagogía se pueden conocer las etapas que configuran la práctica educativa de un país. Ahora bien, es a través del discurso pedagógico que se logra identificar el papel representado por sus actores y la trascendencia de sus aportes a la educación. A continuación se pretende reflexionar en cuanto la importancia de la recuperación de la historia del maes-

tro en Colombia y la manera en que el reconocimiento de su identidad cultural puede conducirlo al empoderamiento de su práctica en la actualidad.

Analizar el papel protagónico que ejerce el maestro en los procesos de construcción y transformación educativa, es situarse en el panorama cultural de finales del siglo XVIII y encontrar tal como lo relata Martínez (1988) a un maestro que mendigaba por las calles de las veredas colombianas en búsqueda de un pan o abrigo a cambio del trueque de su saber. Fue objeto de admiración por parte de la población y atrapado por el rechazo desmedido de autoridades civiles y eclesiásticas quienes a partir de ése momento empezaron a ejercer control, no solo sobre del ejercicio de enseñanza sino de su vida pública. Al ente civil le debía su nombramiento y permanencia en el cargo, mientras que al religioso su aprobación como sujeto ejemplar que lo facultaba para recibir un pequeño salario a cambio de su trabajo. Martínez (1988) considera que:

El maestro en Colombia ha sido dibujado por el poder estatal como la figura cultural por excelencia, como el intermediario privilegiado entre sus políticas y los fines sociales de la educación, como el sujeto digno de la mayor consideración social, como el símbolo de la virtud y el ejemplo" (p. 52)

Pero, esa visión desde lo público difiere con la realidad a la que fue sometido desde sus inicios, al encontrarse denigrado por los contextos político y religioso. Tiempo después "con la constitución de 1886 se ordena la nación y se legisla también en el sentido de orientar la educación según los principios de la religión católica y de proporcionar por parte del Estado una educación primaria gratuita pero no obligatoria" (Tamayo, 1988) "La educación se confía a la iglesia y la formación de maestros en las pocas escuelas normales que quedaban, estará orientado por la pedagogía Católica" (Quinceno, 1988, p. 171)

En este sentido, la educación y sus agentes (escuela, maestros y estudiantes) fueron impregnados por las

determinaciones del Estado en cuanto a las directrices metodológicas y pedagógicas. El maestro hasta este momento era visto desde "la imagen sacra del "maestro-apóstol", impuesta en la sociedad colombiana a través de los dispositivos de hegemonía educativa con que la iglesia y los partidos tradicionales orientaron la escuela" (Gantiva, 1999, p. 28). Años más tarde el ambiente educativo se ve influenciado por las concepciones que provienen de la psicología, y es esta disciplina la que comienza a guiar la práctica pedagógica, se importan modelos británicos y la pedagogía se disuelve en otras disciplinas. En esta instancia, debido al impacto de la tecnología educativa y el desarrollismo "la imagen del maestro se tornó funcional a la "racionalidad instrumental" técnico-pedagógica, administrador del currículo y operador del saber" (Gantiva, 1999, p. 28)

Maestro: sujeto portador de una historia

En los años 80 un grupo de maestros sintieron la necesidad de realizar acciones que dieran como resultado un proceso de transformación a nivel educativo. El objetivo asumido por estos académicos tuvo tal alcance, que lideraron lo que se llamó *El Movimiento Pedagógico*. Tamayo (2005), destaca que fue un proyecto político y cultural organizado por la Federación Colombiana de Educadores en 1982, que reunió a intelectuales y maestros de todo el país con el propósito de confrontar las políticas del Estado y de reflexionar sobre el quehacer del maestro y de la escuela.

La labor del Movimiento Pedagógico, consistió en liderar una batalla en pos de la democracia a razón de la tecnología educativa y la legislación de la época. También, desearon recuperar la pedagogía como saber propio del maestro. Para conseguirlo consolidaron esfuerzos cuatro universidades oficiales, tal como lo describe Martínez (1999) La universidad de Antioquia con el sub-proyecto "Historia de la Práctica pedagógica en el siglo XIX"

coordinado por la investigadora Olga Lucía Zuluaga; la Universidad del Valle con su sub-proyecto "Historia de la práctica pedagógica en el siglo XX" a cargo del investigador Humberto Quinceno; la Universidad Nacional con el proyecto "Los Jesuitas como maestros" a cargo de la investigadora Stella Restrepo; y la Universidad Pedagógica con el sub-proyecto "Historias de la práctica pedagógica durante la colonia".

De acuerdo a los estudios desarrollados por el grupo de "Historia de la Práctica pedagógica en el siglo XIX" coordinado por la investigadora Olga Lucía Zuluaga, la educación en Colombia durante esta etapa, estuvo regida por dos sistemas de enseñanza: La enseñanza mutua y la enseñanza objetiva. Las funciones del maestro eran repetir, vigilar y enseñar. Características del método planteadas en el Manual del Sistema de Enseñanza Mutua, aplicado a las Escuelas Primarias de los Niños; documento que le permitió a la autora conocer el discurso que daba cuenta de la dominación a la que se encontraban expuestos maestros y estudiantes y que establecía la manera en que las clases dominantes sometían al cuerpo, al conocimiento y a la moral en un sistema de enseñanza que dependían del régimen disciplinario impuesto por sistemas educativos británicos.

En consecuencia, los aportes que resultaron de esos estudios investigativos constituyeron una fuente para el sustento epistemológico de la pedagogía² debido a que por medio de ellos, se le otorgó valor al método arqueológico con la finalidad de "iniciar un proceso de investigación conducente a rescatar y a reescribir en su historicidad y especificidad los contenidos y las prácticas pedagógicas que se han dado en el país, pasando por las modalidades pedagógicas de la enseñanza en los diferentes niveles" Zuluaga (1999). Para alcanzarlo se fundamentaron en el pensamiento de Foucault, quien considera que "la teoría no es un sistema totalizador que suministraría un sentido y una representación de mundo.

Por el contrario, se trata de un conjunto de instrumentos para inventar la realidad en lugar de dogmas, sobre su naturaleza; medios para operar la realidad más que situaciones teóricas a los problemas que esta realidad plantea” (Citado por Martínez, 1998, p. 1).

El pensamiento de Foucault se convirtió para estos maestros investigadores en un legado, el cual de acuerdo a lo expuesto por Zuluaga (2005) impulsa a pensar la pedagogía y la educación de la siguiente manera:

Pensar la pedagogía hoy representa un compromiso histórico y una tarea crítica que encuentran, en el espacio del saber, un lugar propicio para la realización de las investigaciones sobre la condición subalterna a la que es sometido el maestro por el Estado, los procedimientos de control y las prácticas de subjetivación. (p.13)

Hasta este punto de la historia, la pedagogía como ya se mencionó se encontraba disuelta en otras disciplinas y el maestro era considerado como el instrumento que transmitía el saber que derivaba de las otras ciencias. Zuluaga (1999) lo resalta así:

El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico. Sin embargo otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no solo han reducido la pedagogía a un saber instrumental, sino que también al desconocer la historicidad de la pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a manera de botín, el complejo saber de la pedagogía. (p.10)

El anterior fue el horizonte de las condiciones a las que se encontraba expuesto el maestro y se conocieron debido al trabajo de un grupo de profesionales que se unieron en pos de pensarse el presente partiendo de una perspectiva histórica. Lucharon para reconstruir la historia de la práctica pedagógica en Colombia, recuperar el sentido histórico de la práctica del maestro, entendida como “las particularidades que adquieren el sujeto y el saber en un contexto socialmente determinado” (Tamayo, 2005), con el fin de fortalecer el papel del maes-

tro como trabajador de la cultura. De acuerdo a lo anterior, repensar y reconstruir la pedagogía implicó no solo un ejercicio histórico sino el reconocimiento como seres portadores de una cultura y un saber que les dio identidad.

De acuerdo con lo anterior, los profesionales que participaron del Movimiento Pedagógico lograron analizar críticamente las políticas educativas del Estado, recuperar la enseñanza como objeto de estudio, crear comunidades de debate en distintas universidades de la nación y hacer énfasis en la producción académica propia. Desde una perspectiva arqueológica que posibilitó la construcción de un discurso a partir de la búsqueda de enunciados. En 1982 estos intelectuales, estaban unidos por el deseo de generar en el Magisterio Colombiano un cambio y para conseguirlo sacaron a relucir su espíritu investigativo, así “Este movimiento puso en lo público, lo mejor de la investigación pedagógica de la época y recuperó la pedagogía desde su historicidad y legitimidad epistemológica” (Tamayo, 2005, p. 17). Muestra de ello, fueron los aportes que realizaron al conformar diversos centros y grupos de investigación en las diferentes universidades del país. Tamayo (2005) expone que al iniciar la década de los ochenta no existían programas de doctorados en educación y es en esta misma época donde se conforman las comisiones pedagógicas a lo largo de todo el país. Luego, en los años 90 Colciencias apoya y financia el mayor número de investigaciones en Colombia, consolidando de ésta manera la investigación en el campo de la pedagogía y la educación.

Es de apreciar, como la imagen de aquel profesorado instrumentalista producto de la implementación del proyecto de Tecnología Educativa, donde lo realmente importante era la transmisión del conocimiento y el desarrollo de un currículo institucionalizado por el Estado; lo cual cambió para dar lugar a la búsqueda de un maestro con gran sentido pedagógi-

co, conocedor de su historia y con un alto compromiso no solo a nivel de producción académica e investigativa sino conceptual y metodológica. El maestro pasó a ser el poseedor de un saber específico, en este caso la pedagogía, que anteriormente había estado reducida a los procedimientos y la enseñanza, empezó a ser vista como la práctica de ese mismo saber, “el maestro como sujeto de un saber llamado pedagogía, se relaciona con el conocimiento a través de su práctica pedagógica” (Zuluaga, 2005, p. 22)

Maestro: mediador de una sociedad en transformación

La pedagogía vista como disciplina³ y como saber, goza de una capacidad de transformación que la conduce a asumir los retos que la sociedad demanda. De este modo, el maestro colombiano como sujeto históricamente definido se ha visto enfrentado a diversas situaciones de orden social, político y religioso, y tales circunstancias lo condujeron a transformar no solo su práctica pedagógica sino su imagen ante una sociedad que lo reconoce como un medio que posibilita la realización de un ser a nivel individual, social y profesional. Teniendo como punto de partida el esbozo histórico anterior sobre los maestros que lideraron el Movimiento Pedagógico, vale la pena responder a manera de reflexión a la pregunta ¿De qué forma el reconocimiento del maestro como sujeto poseedor de un saber y portador de una historia puede conducirlo a empoderarse de su práctica en la actualidad? Para conseguirlo, se evocará la imagen del maestro construida a partir de la labor realizada en la década de los ochenta, en la cual “el movimiento pedagógico pensó al maestro, como un intelectual, como un trabajador de la cultura que tiene un saber que le es propio, el saber pedagógico” (Martínez, Unda y Mejía, 2003, p. 72).

Ahora bien, es imposible construir una propuesta que caracterice al maestro en el presente basándose solamente en el pasado. Es por esto, que

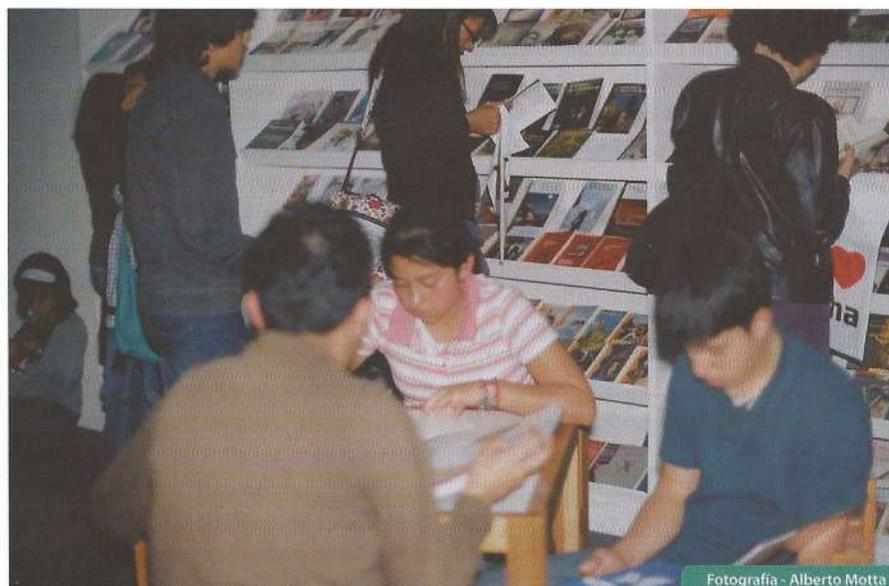
inevitablemente se deben considerar algunas condiciones de la sociedad y la escuela en este momento de la historia y la relación existente entre ellas y el desempeño de la práctica del maestro. A través de los años la misión de educar se ha caracterizado por tener implícita en sí misma un carácter social y cultural. En consecuencia, a raíz de esas condiciones inherentes a su naturaleza goza de una capacidad de transformación que puede llevarla a redimensionarse, repensarse y reconstruirse con el fin de asumir los retos que la modernidad demanda. Los sistemas educativos y la escuela en general, se desarrollan en una sociedad cambiante, sujeta a la influencia de las ciencias y las tecnologías que hoy por hoy marcan el estilo de vida del hombre y la forma como se relaciona en sociedad.

La escuela pasa por un período de incertidumbre y de fragmentación, Pozo (2006) lo define de la siguiente manera:

La educación obligatoria está en la mayor parte de los países en un proceso de reforma educativa, que implica, no solo una extensión de sus límites, incluyendo a personas y grupos sociales hasta ahora excluidos, sino también una ampliación de sus horizontes, fijando nuevas metas y propósitos, definiendo nuevas formas de enseñar y aprender, creando nuevos espacios en los que se pueda no solo transmitir sino compartir el conocimiento y las vivencias que ese conocimiento genera. (Pozo, 2006, p. 29).

Ese momento de incertidumbre y fragmentación puede obedecer a que su condición de ente transmisora de conocimientos que preparaba para la industrialización, donde el objetivo era la capacitación para una sociedad netamente agraria y utilitaria, ya no responde como sistema educativo a las corrientes ideológicas que surgieron en el nuevo siglo de la mano con los intereses gubernamentales y privados. Lo anterior, trae como consecuencia la masificación del ser y de la persona inmersa en procesos educativos que traen como consecuencia en la pérdida de la identidad humana. La posmodernidad cosechó los frutos de un capitalismo en donde la escuela aportó

a procesos de transformación productiva determinada por la vanguardia a nivel de tecnología y a las características de una organización educativa que busca trascender en un ambiente de globalización. Finalmente, el emergente escenario educativo dentro del neoliberalismo da prioridad a intereses globales en donde la información y la multimedia soportan el proceso, se alza el poder a través de las clases dominantes, la cultura de consumo crece, el individualismo se hace evidente y el fin justifica los medios para obtener ganancias que sigan incrementando y nutriendo la fuerza capitalista.



Fotografía - Alberto Motta

En consecuencia, “La sociedad cambió de manera profunda y radical y ya la escuela tradicional no responde a estas nuevas necesidades. La escuela tradicional se torna obsoleta frente a los dramáticos cambios sociales, económicos y políticos vividos desde hace más de cuatro décadas. Se torna ineficiente e inadecuada” (De Zubiría, 2013, p. 1). Siendo este el panorama del ambiente educativo del presente, se tratará de esbozar planteamientos que permitan conceptualizar en cuanto a la figura del maestro y las cualidades que lo pueden facultar para asumir los retos que la escuela de hoy demanda.

Martínez, Unda y Mejía (2003) retoman los aportes del Movimiento Pedagógico y describen un maestro que

empieza a cuestionarse a sí mismo, razón por la cual se reconoce como dueño de una identidad cultural que lo invita a dejar de ser reproductor de un conocimiento para convertirse en productor del saber pedagógico. Los autores mencionados realizan un gran acercamiento a una de las finalidades de este artículo, al exponer lo siguiente:

El empoderamiento que realiza el maestro cuando es él mismo quien define lo que él es, da cuenta de las múltiples expresiones que dan cuenta de ser maestro. De esta manera, el maestro se constituye en un sujeto del saber en cuanto incorpora y lee la realización de

unas prácticas específicas, de tal manera que las convierte en experiencias. (Martínez, Unda y Mejía, 2003, p. 86)

La expresión “leer su práctica” motiva a hacer una aproximación sobre la imagen del maestro en la actualidad con miras a reflexionar en torno al empoderamiento de sus funciones. De acuerdo a los aportes de Saldarriaga (2003) en las aulas colombianas encontramos dos clases de maestros “los expertos y los rasos”, y la caracterización de éstos emerge precisamente del tipo de condiciones económicas e institucionales a las que se encuentre expuesto. Entre el grupo de expertos se sumaría al gremio de intelectuales que hacen parte en su mayoría del frente conformado para impartir

educación a nivel superior. Ellos fueron formados a raíz de toda una lucha sindical y política, representan y son el sustento de los doctorados en la actualidad, cuentan con producción académica propia, publican y dan de su pensamiento a maestros de escuelas (públicas y privadas) que cuenten con las condiciones económicas y el impulso intelectual para dejarse contagiar, a tal punto que llegan a pensarse la pedagogía. También, se puede visualizar una gran parte que desarrolla su práctica sumidos en las condiciones que la globalización y la postmodernidad ofrecen y viven sujetos a los requerimientos de una organización escolar privatizada, a las certificaciones, al sistema de calidad, al cuidado de la no deserción de los estudiantes y en responder a las demandas de un sistema administrativo implementado que considera el concepto de pedagogía con menos valía que el crecimiento de tipo económico.

Algunos de los ya mencionados se cualifican e integran a los postgrados en educación, con el fin de gozar de mejores condiciones de tipo salarial, tal como lo hacen los docentes del distrito que cuentan con un nombramiento por parte del Estado, pero que al igual que la mayoría de los educadores, también carecen de los beneficios que dignificarían la labor de ser maestro. Asimismo, existe un número muy cuantioso que aún conserva los vestigios del maestro artesano, a quien el pedagogo jesuita español Ruiz Amado definió como aquel que no va más allá de la aplicación de las reglas pedagógicas; el cual comienza por ser dócil y termina por ser rutinario. Aunque cumple con sus funciones de maestro trasmisor, sabe que los parajes de la investigación, la academia y el crecimiento a nivel pedagógico no están destinados para él.

El sentido de ser maestro desde la práctica pedagógica

Expuesto de esta forma, la actitud asumida por el maestro desde su identidad es lo que le brinda la posibilidad

de construir su propia imagen. Cuando se reconoce desde su subjetividad como poseedor de una historia y de un saber puede contemplarse como un sujeto transformador de su realidad y su cultura. Este reconocimiento aunque aflora en la práctica, debería iniciarse en las aulas donde recibe su formación. Para Zuluaga (1999) la anterior es una tarea histórica a la que han sido convocados maestros y las facultades de educación. La investigadora al respecto argumenta:

Los cursos de Epistemología y Pedagogía, de Historia de la Pedagogía, de Investigación Educativa y de Didáctica, deben ocupar un lugar preferencial por ser el terreno propicio, para tal ubicación. Pensadas como bloques de disciplinas pedagógicas, deberán incluir, entre otras como una línea de reflexión plasmada en sus objetivos y contenidos, la apropiación por parte del estudiante de una Historia de la Pedagogía como disciplina. (Zuluaga, 1999, p. 19)

Es muy válido el aporte de la investigadora debido a que en ocasiones algunas facultades de educación superior olvidan la importancia de la construcción de un maestro desde el sentir histórico que puede ser fundamental para que en las aulas de formación se adquieran las herramientas conceptuales y metodológicas que los lleven a cuestionar, reflexionar y a ser más críticos desde su práctica. Como ya se ha evidenciado en el texto, son esas las fortalezas que trataron de dar a conocer los maestros que lideraron el Movimiento Pedagógico, y que aún continúan haciendo aportes a la educación dispersos en todo el país, su ejemplo como intelectuales que defendieron y aún defienden su saber, es básico para meditar sobre qué tipo de movimiento interior se puede generar en un maestro al punto de desarrollar o afianzar las cualidades a las que hace alusión el jesuita español Ruiz Amado, citado por Saldarriaga (2003) en su libro *Del Oficio de Maestro*, refiriéndose al *Maestro Genial* como aquel que posee naturalmente la intuición de los recursos didácticos, para quien es inútil toda pedagogía porque lleva en sus venas una pedagogía superior.

El mismo autor describe al *Maestro Artista*, siendo aquellos que reciben el arte de enseñar, el resultado de los estudios y experiencias anteriores, pero no los aplican ciega y rutinariamente sino con tacto pedagógico.

En aras de enfatizar un poco en cuanto a cómo se refleja en la práctica la imagen que un maestro tiene de sí mismo, es interesante el planteamiento que realiza Pilonieta (2009), el autor considera que son tres las herramientas poderosas de la mediación en educación, estas son: La presencia, la palabra y la mirada del maestro⁴. Como presencia, el maestro atiende, interactúa, cuestiona y acompaña inteligentemente los procesos de sus estudiantes. Es presencia porque es un ejemplo a seguir y transmite la pasión que siente por su profesión y ayuda a dejar una huella que trasciende en sus estudiantes. Como palabra, el maestro motiva, crea representaciones y construye. El maestro visto en la actualidad como un mediador pone en movimiento y guía a raíz del uso que le otorga a la palabra. La mirada, hace referencia a la capacidad que desarrolla el maestro como formador para detectar desde su posición como profesional lo que el estudiante requiere de él. La mirada lleva implícita los conocimientos y las concepciones que forman la base para generar en los educadores el deseo de ejercer una práctica llena de sentido, coherencia y pedagogía.

Los maestros sean intelectuales, raros, artistas o geniales tienen la misma responsabilidad de asumir en estos tiempos la formación de los nuevos ciudadanos, esos ciudadanos de mundo que viven en una cultura compuesta por otras culturas. Jóvenes que tienen frente a ellos una basta información y caminan de mano con la tecnología. De los líderes del Movimiento Pedagógico se requirió responder a la necesidad de dar al trabajo docente la dignidad que le correspondía y lo consiguieron formándose en el estudio histórico, construyendo un pensamiento propio y ejerciendo su práctica con identidad cultural. Del maestro en estos tiempos contemporáneos se

requiere consolidar una imagen sólida y en ocasiones luchar para no ser desplazado por la tecnología. Le urge continuar cuidando de su dignificación, pero, a su vez valorar esa riqueza histórica que le ha sido delegada por sus antecesores. Es fundamental para el maestro del presente, responder a los problemas que hacen parte del sistema educativo y esto solo puede alcanzarse como lo asegura Hernández (1999) “con el compromiso de los educadores dispuestos a asumir una dinámica de crítica constructiva de su propia práctica y de formación permanente. No hay duda de que solo mejorando la práctica docente puede mejorarse la educación”.

Siguiendo a Hernández (1999) el desafío consiste en dejar de sentir que la lucha de los educadores actuales es contra la tecnología y asumirla desde el punto de vista personal, porque cuando se trata de formar ciudadanos, siempre existirá la necesidad de un maestro. De hecho, el verdadero reto versa en asumir un compromiso personal de cualificación permanente y de auto-reflexión, de valorar la historia de la pedagogía para trazar un camino sobre el cual caminar y actuar en el presente, de definir concepciones y un estilo metodológico que se refleje en la práctica pedagógica de maestros que tienen como cualidades distintivas su presencia, palabra y mirada.

Bibliografía

- Boom, A. M. (1988). *Crónica del desarraigo*. Revista educación y cultura N°14, pág. 46-53.
- Gantiva, J. (1999). *La Reconstrucción del Movimiento Pedagógico*. Revista Educación y Cultura, N°14, pág. 22-33.
- Hernández, A, Raúl, M, Martínez, A (1999) *El Movimiento Pedagógico. Balances y perspectivas*. En revista educación y cultura N° 50, pág. 6-21

- Martínez, A. (1988). *Crónica del desarraigo*. *Educación y cultura*, 46-53.
- Martínez, B, Unda, B & Mejía, J. (2003) *El Itinerario del Maestro: de portador a reproductor de saber pedagógico*. En: Maestría en Educación. Lecciones y Lecturas de educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, p. 59-90.
- Pilonieta, G. (2009). *Presencia, palabra y mirada. Tres herramientas poderosas en la mediación*. En revista Internacional Magisterio, N° 40, pág. 40 a 43.
- Pozo, J. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de maestros y alumnos*. Colección Crítica y Fundamentos. Barcelona España.
- Quinceno, H. (1988). *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia, 1900-1935*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Quinceno, H. (1988). *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia, 1900-1935*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Quinceno, H. (Marzo de 1988). *Corrientes Pedagógicas en el siglo XX en Colombia*. *Educación y Cultura*(14), 12.
- Rondón, G, Gil, A y otros. (2011). *La conversación formal literaria de los cuentos: Una apuesta a favor de la formación de un lector crítico*. Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Proyecto de grado para optar al título de especialista en didácticas para lecturas y escrituras.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del Oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tamayo, A. (2005) *Nuevos horizontes pedagógicos. Cuatro tendencias de la pedagogía en Colombia*. Vol. 4. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación. Escuela de Idiomas. Maestría en Lingüística.

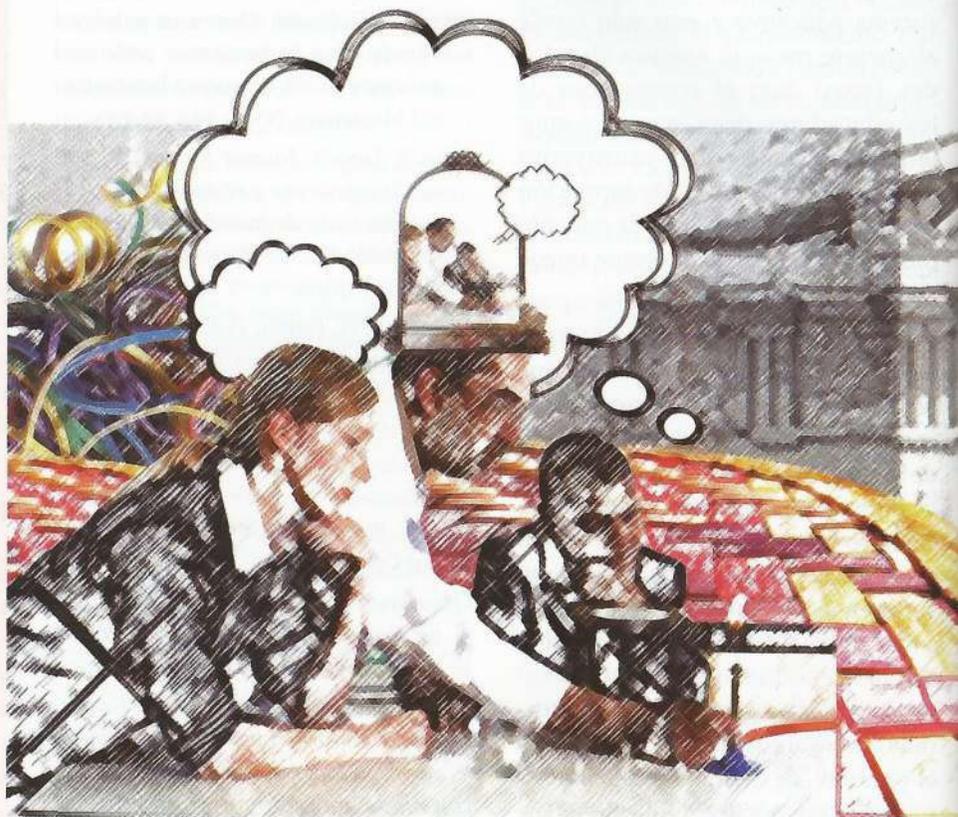
- Tamayo, A. (2007). *Tendencias de la Pedagogía en Colombia*. Revista Latinoamericana.
- Vargas, G. (2006). *Tratado de epistemología: Fenomenología de la ciencia, la tecnología y la investigación social*. Bogotá, Colombia: San Pablo España Paidós.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia*. Medellín : Editorial Universidad de Antioquia .
- Zuluaga, O. L. (1987 no 3). *El Trabajo Histórico y la Recuperación de la Práctica Pedagógica*. *Educación y cultura*, 67.
- Zuluaga, O, Noguera, C, Quinceno, H, Martínez, A & otros. (2005) *Foucault, la pedagogía y la Educación*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Notas

- 1 Funciones descritas en la nueva fase del proyecto Filosofía y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. Centro de Duplicación Universidad de Antioquia. Medellín, 1979.
- 2 Se entiende por pedagogía durante el desarrollo del texto como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. De igual manera designa el estudio histórico de las modificaciones que han dado lugar a los procesos de epistemologización de la pedagogía. Conceptos trabajados por el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, liderado por Olga Lucía Zuluaga.
- 3 Designa el estudio histórico de las modificaciones que han dado lugar a los procesos epistemológicos de la pedagogía. Mientras que el saber hace referencia al presente, cubre la cotidianidad de la escuela, del maestro y de la enseñanza. Conceptualizaciones propuestas por el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia liderado por Olga Lucía Zuluaga.
- 4 Elementos que hacen parte de la Didáctica de la Conversación construida por Rondón, G, Gil, A y otros. (2011). *La conversación formal literaria de los cuentos: Una apuesta a favor de la formación de un lector crítico*. Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Proyecto de grado para optar al título de especialista en didácticas para lecturas y escrituras.

Aportes del constructivismo socio crítico

para pasar de la enseñanza al aprendizaje



A bordo este trabajo desde la siguiente concepción “aportes del constructivismo socio crítico para pasar de la enseñanza al aprendizaje” ¿qué implica pasar de la enseñanza al aprendizaje? ¿Por qué pasar de la enseñanza al aprendizaje? ¿Qué es el constructivismo socio crítico? ¿Cuáles son los aportes del constructivismo socio crítico para pasar de la enseñanza al aprendizaje? ¿cuáles son las posibilidades de aplicación en el aula del constructivismo socio crítico?

Como punto de partida (y llegada) propongo comenzar la búsqueda inicial de las respuestas a las preguntas anteriores, preguntando ¿Cuáles son los fines de la educación? Y podemos aventurarnos a decir que estos fines son dinámicos y no acabados en la

medida que las sociedades van creciendo y auto-conociéndose a través de procesos reflexivos sobre sí mismas y sobre su evolución, pero desde la generalidad formativa se pueden identificar unos fines de la educación como universales, (porque son deseables en varias culturas y sociedades, -ojo, no en todas las culturas- en diferentes épocas, es decir desde un contexto socio-cultural determinado) por ejemplo como fin podemos invocar, *la autonomía de sus ciudadanos* (Hernández, 2007); y través de la formación y potenciación integral de habilidades y competencias del orden afectivo, cognitivo y socio-cultural (competencias ciudadanas, laborales, comunicativas, entre otras) a alcanzarlos, (Hernández, E., 2012)



María Lubeida Gómez Peralta

Magister en Educación, Universidad San Buenaventura. Docente IED Aulas Colombianas

Estos fines universales, cualesquiera que sean, superan claramente los espacios de formación que se experimentan en la escuela, se visualizan como aprendizajes para toda la vida, como aprendizaje continuo, lo que conlleva a centrar esfuerzos en los procesos de aprendizaje, de aprender a aprender, lo que justifica pasar de la enseñanza al aprendizaje en los procesos de formación a todo nivel.

Pero ¿Cómo podemos acercarnos a una formación y potenciación integral en los órdenes mencionados? Seguro que desde la educación convencional (o tradicional, que aún a mediados de la segunda década del siglo XXI predomina, y muy fuertemente, (Ordoñez, 2006)), caracterizada por la transmisión de conocimientos del educador al educando, no nos podemos acercar, porque no se fomenta el aprender a aprender, solo se fomenta la concentración de conocimientos que para nuestra época, podemos decir se puede acceder desde varias fuentes, entre ellas la escuela, lo que implica que los contenidos disciplinares perderían como objetivo escolar, porque ahora en la sociedad de la información, relativamente se puede conseguir o acceder a ellos más fácilmente al no ser potestad de la escuela o del docente.

Debemos superar la visión de enseñar como la transferencia de conocimiento del que sabe al que no, y para fomentar el desarrollo y potenciación de las competencias y habilidades en mención, se hace insustituible la expresión de todos y cada uno de nosotros como miembros activos y crecientes en autonomía y criticidad; cuestión que ve los procesos educativos más allá de los procesos formativos escolares, al redescubrir e implementar aprendizajes y manifestaciones creativas desde los mismos aprendices y no solo desde los enseñantes o profesores; entorno que enmarca las didácticas contemporáneas, al determinar cómo su fin el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los estudiantes en un entorno socio-cultural explícito y significativo. (De Zubiría, M., 2007).

Los resultados de la investigación actual han explicitado la relevancia del aprendizaje y, como consecuencia, la necesidad de cambiar el rostro del paradigma educativo, al desplazar el centro de interés desde la enseñanza al aprendizaje, y desde el profesor al alumno, pero desde la mediación, al equilibrar las interacciones entre profesor y estudiante, entre enseñanza y aprendizaje, y entre contenidos conceptuales y contenidos procedimentales/cognitivos (Hernández, 2007; Tébar, 2009; De Zubiría, M., 2007).

Por lo tanto ¿Qué implica pasar de la enseñanza al aprendizaje? Implica nuevos paradigmas educativos. ¿Por qué pasar de la enseñanza al aprendizaje? porque en el crecimiento y evolución social, las personas y los ciudadanos requerimos herramientas y posibilidades de participar en el aprendizaje y construcción de lo nuestro, de la sociedad. Podemos agregar de una sociedad emancipadora, donde se nos permita desarrollarnos plenamente.

Las reflexiones (que ahora también se denominan investigaciones por su complejidad) que han permitido el crecimiento social, son producciones que se traslapan (nacen, crecen y se desarrollan casi simultáneamente) y los enfoques pedagógicos viven estos traslapamientos entre las propuestas de formación. El conductismo, el cognitivismo, y el constructivismo, entre otros, no son ni lineales, ni uno la evolución del otro, (Chiappe, 2012) y en esta red de crecimiento encon-

tramos múltiples propuestas de implementación desde cada uno de los paradigmas.

Claro, y para ir canalizando desde nuestra conceptualización inicial, ahora nos preguntamos por uno de ellos, y todo pareciese indicar que tomamos postura por este (¿esto es así?) ¿Qué es el Constructivismo?

Para la respuestas a qué es el constructivismo, tenemos posturas desde quien lo clasifica como una expresión del enfoque pedagógico auto-estructurante, (DE ZUBIRIA, J., 1994) a quienes no lo ven como una pedagogía sino como una posición epistemológica con consecuencias didácticas que pueden permitir la elaboración de propuestas alternativas para el mejoramiento de la enseñanza, (Tamayo, 2009), o como nos lo propone Ordoñez, (2004, p 9):

El constructivismo es un conjunto de concepciones sobre el aprendizaje, que provienen de dos teorías básicas del desarrollo cognoscitivo (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978). Como conjunto de concepciones nos proporciona una base sólida para entender que el aprendizaje ocurre permanentemente en las personas en sus medios de socialización y no es un fenómeno exclusivo de la escuela y de las aulas;

Rafael Porlán, citado por Tamayo, (1999), nos propone un modelo para identificar formas de enseñanza, y entre ellas el modelo constructivista e investigativo, donde esquematiza que es preciso tener en cuenta tanto la perspectiva del profesor (consti-

...Los resultados de la investigación actual han explicitado la relevancia del aprendizaje y, como consecuencia, la necesidad de cambiar el rostro del paradigma educativo...

tuidos por sus conocimientos disciplinares, por sus saberes didácticos y por las intencionalidades al orientarlos) como la perspectiva de los estudiantes, (constituida por sus saberes, sus intereses y su cultura familiar). Y el proceso se da desde la negociación de las dos perspectivas integrándolas y como nos indica Tamayo, "Se salvan así los contenidos, los intereses y la planeación de procesos pero se evita la reducción de la enseñanza a uno solo de ellos" (2009, p 85).

Es decir no centrar el proceso ni en el maestro, ni en los estudiantes sino en la interacción entre los dos desde una visión emancipadora. Miguel De Zubiría Samper (2007), a esta propuesta le denomina didácticas contemporáneas intra-estructurantes, como propuesta para superar el puje de las didácticas tradicionales o hetero-estructurantes (centradas en el profesor con su papel activo en contraposición de un papel pasivo del estudiante) y las didácticas activas o auto-estructurantes, (que minimizaron el papel del profesor a un acompañante sin mayor actividad, centrando el proceso en el estudiante, el cual no es lo suficientemente autónomo para aprovechar estos ambientes de aprendizaje).

Louis Not, citado por Bustos, (1997) propone ir más allá, y a esta interacción dialéctica la denomina interestructuración, y Bustos la denomina interconstructivismo o "construcción de los conocimientos y de la formación de los alumnos como efecto de la interacción entre los alumnos, entre ellos y los docentes, entre ellos y las experiencias físicas, entre ellos y las experiencias lógico matemáticas", Not propone ir más allá cuando afirma

Que la producción del conocimiento científico y el desarrollo de los procesos humanos, no pueden ser vistos ni como trasmisión, ni como coacción, ni como descubrimiento, ni como invención o construcción. Se supone que el conocimiento científico y los procesos humanos son el resultado de la interacción cooperativa de esos factores (transmisión, coacción, descubrimiento y construcción) en una reconstrucción o reinención colectiva, social y cultural,

donde los sistemas de símbolos colectivos (lenguajes) juegan un papel fundamental en el equilibrio e integración de esos factores o componentes (p 123).

Desde las reflexiones y teorías pedagógicas, desde la praxis misma y las prácticas educativas, es necesario hablar de la construcción del conocimiento, pero como pregunta Bustos (1997, p 123) "¿Cuál constructivismo? Se requiere un prefijo: ¿Heteroconstructivismo? ¿Autoconstructivismo? O lo que parece ser más conveniente ¿Interconstructivismo?"

Acudiendo a Ordoñez, (2006), al ser el constructivismo un conjunto de concepciones sobre el aprendizaje, encontramos que existe un pluralismo de constructivismos o más específicamente de interconstructivismos según los autores y teorías que le dan base y fundamento. Entre ellos podemos enunciar el constructivismo socio crítico.

Por ejemplo, Cazón (2005) nos indica como constructivismo socio crítico - CSC lo siguiente:

"El modelo "constructivista social y creativo" pretende integrar las perspectivas sociocultural y crítica y la psicología cognitiva, conjugando las teorías de Vygotsky (1977, 1979, 1990), y de Freire (1983, 1984, 1992, 1997), con el fin de desarrollar en los alumnos la predisposición a actuar de manera creativa. Aunque implícitamente el modelo constructivista-social de la enseñanza-aprendizaje (Au, 1993; Wells, 2001) considera el componente creativo y reflexivo como uno de sus pilares, en nuestro modelo la promoción de la creatividad constituye los hilos que lo tejen, que impregnan toda la actividad didáctica".

Chiappe (2012) nos indica:

Vygotsky murió a edad temprana en 1934 y la difusión de su obra se llevó a cabo entre 30 a 40 años después. Su teoría del Desarrollo Social se conoció principalmente a través de su obra llamada "Pensamiento y Lenguaje", en 1962. Los postulados de Vygotsky, incluyendo la Zona de Desarrollo Próximo dieron forma a lo que se conoce como "Constructivismo Social".

Y Pacheco (2005, p 64) afirma que el constructivismo social ha sido la base

para desarrollar diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje, pero en definitiva el enfoque constructivista social permanece, enfatizando que lo fundamental del enfoque de Vygotsky consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico como lo consideraba primordialmente Piaget. Tamayo (1999) nos recuerda que: "En efecto Vigostky considera al sujeto como social por naturaleza y al conocimiento como un producto social por esencia".

La Escuela Normal Superior de Acacias -ENSA, (2009) definió su modelo pedagógico como constructivismo socio crítico en los siguientes términos:

Un modelo pedagógico dentro del paradigma cualitativo de la educación que nos permite a estudiantes y maestros comprender la manera como el ser humano aprende, las condiciones en que este aprendizaje se da y concibe la formación de intelectuales de la pedagogía como un proceso educativo que sirve para develar inconsistencias en el sistema educativo e involucrar a la comunidad educativa en la solución de sus problemas en un modelo constructivista socio-crítico (p 19).

Porque visualizan el modelo socio crítico como:

"Un modelo que concibe la teoría crítica como la búsqueda de la realización humana por medio del saber integral y se compromete con la situación social, aplicando el saber en todas sus formas para cambiar la situación social y política, que privilegia el debate, la negociación y el consenso como la forma de instituirse, que forma redes humanas para develar inconsistencias y contradicciones de la sociedad e interviene con éxito en la solución de las mismas, se inscribe dentro del enfoque socio-crítico" (p 19).

Porque visualizan el constructivismo como:

"Un modelo pedagógico interesado por conocer la realidad e indagar por la forma en que el ser humano aprende,

Revista Educación y Cultura Distribuidores a nivel nacional

asumiendo que el proceso de aprendizaje del individuo está íntimamente ligado a su desarrollo evolutivo y a la interacción social, que respeta la singularidad de la persona y promueve el desarrollo de sus potencialidades y hace del aprendizaje una actividad significativa de sus estudiantes, necesariamente se inscribe dentro de la concepción pedagógica que comprendemos como constructivismo, por lo tanto nuestro modelo es constructivista." (p 19).

Rodríguez, W. (2013) nos indica las estrategias base para implementar el – CSC:

"El constructivismo socio-crítico usa la problematización, es decir, el cuestionamiento informado de la realidad como herramienta para develar el origen social de los problemas humanos y el diálogo y la colaboración como herramientas para enfrentarlos. En este contexto, la alfabetización y la escolarización cobran un sentido distinto. No se trata de descifrar y producir códigos sino de entender cómo se construyen y transforman los significados en el curso de interacciones sociales." (p 7)

El diálogo y la colaboración se implementan en los Ambientes de Aprendizaje –AA desde varias estrategias, unas individuales para fortalecer las reconstrucciones según las particularidades de cada estudiante, y otras grupales para generar los espacios y fortalecer las habilidades creativas colectivas como camino de construcción de soluciones a las problemáticas detectadas en el contexto socio crítico. Una compilación y su aplicación en AA de CSC no la presenta Pacheco (2005), donde enumera, define y ejemplariza una serie de estrategias, tales como: mesa redonda, entrevista colectiva, el debate, la dramatización, la investigación de campo, la investigación de laboratorio, la investigación bibliográfica, los organizadores gráficos, entre otros, que nos permiten visualizar posibilidades de construcción desde el CSC a partir del aula.

Para complementar el CSC desde la criticidad hacemos alusión a Paulo Freire; Para este autor "...no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella..." (1987, p 25).

¿Qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas, en esta mitad del siglo XX? (Freire, 1987, p 7). Paulo Freire contesta diciendo que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. (Freire, 1987, p 7).

¿Cuál es la concepción ingenua de analfabetismo? Como si fuera una hierba dañina que hay que erradicar...como una enfermedad contagiosa propia de la naturaleza misma de nuestros pueblos...

Entonces ¿Cómo concibe Freire el analfabetismo? "Lo concibe como una explicitación fenoménica –refleja de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado". (Freire, 1987, p 12).

"Freire critica la educación que convierte al educando en objeto de manipulación de los educadores que responden a su vez a las estructuras de dominación de la sociedad actual: Educar,

Agustín Artunduaga
Calle 52 No. 19 B - 45
3461968 - 3002611874
agustinmagisterio@yahoo.es
Barranquilla

Alejandria Libros y Distribuidor
Cra 14ª No 70ª - 69
2173097 - 3450408 - Bogotá

Madriguera Del Conejo
Carrera 11 Nº 85-52
2368186 - Bogotá

Librería Universidad
Externado de Colombia
Calle 12 No 1 - 17 piso 1
3428984 - Bogotá

Editorial 531 SAS
Calle 163B Nº 50-32 Int 5 Apto 531
3173831173 Bogotá
nestor.rivera@editorial531.com

Tienda Javeriana
Carrera 7 Nº 40-62
Edificio Central Piso 1
3208320 - Bogotá

Grupo Editorial 87 SAS
Carrera 18 Nº 79-25 Piso 2
6212550 - Bogotá

Henry Castro B
3115417896 Bogotá
henry17.millos57@hotmail.com

Librería Lerner - Norte
Calle 92 Nº 15-23
2360580 - Bogotá

Librería Lerner - Centro
Av. Jiménez # 4-35
2823049 - Bogotá
lernerinstitucional@librerialerner.com.co

Fondo De Cultura Económica
Calle 11 Nº 5-60
2832200 EXT 116 Bogotá

Librería Nuestra América
Cra 3 No 19-15 local 105
Centro Comercial Barichara,
Telefono: 3345032 Bogotá

Librería el Educador
Carlos Felipe González
Carrera 27 No. 34-44 Piso 3
6454884 - 3157922908
Bucaramanga

Librería Lea / Gerardo Osorio
Carrera 12 No. 5-67
2280210 - Buga

Luis Miguel Aponte M.
Carrera 10 N 23-19 Apto 202
3142285854 - Chiquinquirá

Homero Cuevas Peñaranda
Avenida 6 No. 15-37
5709112 - 3008711880 - Cúcuta

Maria Cristina Orozco Lugo
311282886 Girardot
profecrisgirardot@outlook.com

Carlos Alberto Campos Castro
6856152 - 3116659169
carcamcas54@hotmail.com - Mompos

Librería Javier
Carrera 25 Nº 19-57 Local 110
C.C. Sebastián De Belalcazar
7232663 - Pasto - Nariño

Librería EL Amanuense
Calle 16 No. 3-40
4200993 - 3016281702
elamanuenselibros@gmail.com
Santa Marta

Cecilia Ramos
Carrera 11 No. 4-22
8297949 - 3108312245
ceramel2008@hotmail.com
Santander De Quilichao

Ruby Martínez Julio
Calle 19 No. 19-20 Local D3
2818818 - 3004700699 - 3177822563
libreriamagisterio@hotmail.com
Sincelejo

Luz Adriana Castañeda
3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

Luis Eduardo Correa
Carrera 23 No. 11-36 Piso 3
Casa Del Educador
3134414102 - 6358885
ecor28@hotmail.com
Yopal

Librería Tienda Cultural
Carrera 15 Nº 19-40 local 12
Centro Comercial Cristóbal Colón
7310265 Armenia

Casa Tomada Libros y Café
Transversal 19BIS Nº 45D -23
2447462 - Bogotá

Librería Tienda De Oz
Carrera 19 Nº 104A - 60
2142363 - Bogotá

Librería Internacional
Calle 5 Nº 24A-91 Primer Piso
Manzana del Saber
3102236/3117573032 - Cali

COOPRUDEA
Universidad de Antioquia
Calle 67 Nº 53 - 128 Bloque 22 piso 2
5167686 - Medellín

Tienda Universitaria
Universidad de la Sabana
8615555/ 8616666 ext. 32451
Bogotá

Librería Galara
Calle 20 Nº 10-36 Interior 101
7431827 - Tunja

Librería Café Libro
Universidad Sergio Arboleda
Carrera 15 No 74 - 40
3257500 - Bogotá

Librería Universidad de Medellín
Carrera 87 No 30 - 65 Bloque 12
3405451 - Medellín

Abaco Libros y Café
Esquina Calle de la Iglesia
y Mantilla No 3 - 86
6648290 - 3153517305
Cartagena

Karin Libros
Cra 3 No 1/38 local 1
3146852847 - Popayán

entonces es todo lo contrario a <hacer pensar>, y mucho más aún es la negación de todas las posibilidades transformadoras del individuo vueltas hacia el ambiente natural y social en el cual le tocará vivir” (Freire, 1987, p 13).

Para Freire “...la tarea de la educación será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y a la vez de solidaridad” (Freire, 1987, p 14).

“La conciencia del analfabeto -educando- es una conciencia oprimida... por eso la educación se trata de un proceso de concienciación, o sea de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración a su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia” (Freire, 1987, p 14).

En Freire concienciación significa “un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno: una <praxis de la libertad>” (Freire, 1987, p 14). Freire denomina a la educación tradicional como <bancaria>.

- El proceso de concienciación aporta y soporta la criticidad en el CSC para la búsqueda auténtica de alternativas de solución a las problemáticas detectadas en el contexto a través de estrategias grupales como las enumeradas por Pacheco, (2005) y referenciadas antes en este ensayo. Como no lo indica Cazón (2005) la conjugación de las visiones de Vygotsky y Freire, acudiendo a la creatividad del educando nos propone un camino de re-construcción social y personal, colectiva e individual, desde las propias soluciones en el transcurso de la vida y por lo tanto ratifica la necesidad de pasar de modelos centrados en la enseñanza a modelos centrados en el aprendizaje o mejor aún, en la interacción de las distintas perspectivas como lo plantea Rafael Porlán y nos lo presenta Tamayo, “Maestros, alumnos y saberes se relacionan democráticamente mediante la negociación que es una forma adecuada de argumentación respetuosa del otro y de su mundo” (1999, p 85). Negociación crítica fomentada desde los fundamentos Freirianos: (Freire propone):
- No más un educador del educando;
- No más un educando del educador;
- Sino un educador-educando con un educando-educador.

Esto significa:

- Que nadie educa a nadie;
- Que tampoco nadie se educa solo;
- Que los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo.

En consecuencia:

- La educación se propone eminentemente problematizadora,
- Fundamentalmente crítica,
- Virtualmente liberadora y
- Esencialmente transformadora.

La pedagogía de Freire es por excelencia una “pedagogía del oprimido”: que no plantea modelos de adaptación. Postula modelos de ruptura, de cambio, de transformación total. En su pedagogía se trabaja por el paso de la conciencia mágica a la ingenua, y de ésta a la conciencia crítica hasta llegar a la conciencia política. La pedagogía del oprimido es en síntesis una práctica para, en y desde la libertad. ¡Vaya magnitud de misión! Es para la vida y por la vida!

Si no me equivoco nos quedan las dos últimas preguntas, ¿cuáles son los aportes del constructivismo socio crítico para pasar de la enseñanza al aprendizaje? ¿cuáles son las posibilidades de aplicación en el aula del constructivismo socio crítico?

Nos quedan desde la estructura planteada al inicio para abordar esta conceptualización, pero en forma general se han respondido, faltaría ahora en forma granular y particular. Desde la gran misión y visión de la criticidad de Freire, los aportes del CSC para pasar de la enseñanza al aprendizaje están articulados desde el aprender a pensar, desde el interactuar creativo y colectivamente porque necesitamos solucionar problemas sociales en forma colaborativa y colectiva (no se podría concebir de otra manera), desde el aprender a aprender con el otro.

Los aportes del CSC los podemos generalizar desde el informe de Jacques Delors (2008), “La educación encierra un tesoro” y los cuatro pilares de la educación:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer,
- Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás
- Aprender a ser

Es decir aprender a aprender, aprender a solucionar problemas, aprender a trabajar en equipo y colaborativamente, aprender a....

Tamayo (1999, p 81) en una forma más general nos presenta como consecuencias didácticas constructivistas unos principios que nos pueden permitir la granularidad de los aportes del CSC para pasar de la enseñanza al aprendizaje, y estos son: (solo los enumeraré porque el sentido no es repetirlos aquí sino sentar unas bases para observar si se han podido implementar en el aula)

- Principio de las estructuras previas.
- Principio de la acción-reflexión.
- Principios del contraejemplo y no del contraargumento.

- Principio de recuperar la historia. La historia y evolución disciplinar.
- Principio de la traducción.
- Principio de la especialización.
- Principio del manejo didáctico del error.
- Principio de trabajar por proyectos.
- Principio de evaluación subjetiva.
- Principio sobre los tipos de conocimiento.

Ahora si tenemos una fuerte y sentida teoría, y unas posibilidades y flexibilidades para implementarla, ¿por qué las prácticas educativas no concuerdan o reflejan la implementación generalizada de la propuesta CSC? La anterior pregunta-afirmación la hago desde la expresión de Bustos (1997): (Claro entiéndase que esta afirmación se hizo hace unos 17 años aproximadamente).

“Sin embargo, en el camino recorrido por muchas partes de este país (Colombia) hemos visto resistencias fuertes al cambio hacia el constructivismo, hacia *el espíritu de la actual época*, donde algunos personajes se quejan (con alaridos que se hacen escuchar en ciertos círculos burocráticos) de lo rápido que suceden las propuestas cuando todavía ellos no han asimilado *el espíritu del siglo XVIII, XIX y comienzos del XX*”

Pero también encontramos a la Doctora y profesora Claudia Ordoñez (2006, p 16) afirmando:

“Escribo el presente artículo para llamar la atención sobre el hecho de que, aunque algunos de estos principios nos han acompañado desde hace más de cincuenta años en los escritos e investigaciones de Piaget, Vygotsky y Ausubel, y los más recientes desde hace más de quince, en los trabajos del Proyecto Cero de la Escuela de Educación de Harvard, definitivamente inmersos en la literatura pedagógica, no se llevan efectivamente a la práctica”.

Ella hace referencia a los siguientes principios:

Proceso individual de construcción de significado.

Como proceso no se da. La estructura de la escuela y su currículo no está diseñado para vivir “procesos”, la evaluación como proceso, no se presenta, es difusa y por etapas.

Los currículos están diseñados solo como un plan de estudio lineal, donde no se contempla retomar una parte ya vista, porque no se visualiza como un proceso, solo como una secuencialidad.

‘Construcción de significado’ es otra expresión clave en este primer principio constructivista. Construcción por parte de quien aprende, no transmisión por parte de quien enseña.

“En realidad los maestros debemos dejar de planear lo que tendremos que hacer nosotros para que la gente aprenda. Debemos empezar a pensar en lo que sería bueno que hicieran los aprendices para ir construyendo su comprensión de lo que consideramos importante que aprendan”

Desempeños para aprender a partir de la experiencia directa

Ésta ha sido siempre la secuencia lógica para el aprendizaje: primero la teoría y después su aplicación.

Lo cierto es que nuestros currículos, nuestras clases y los materiales que damos a los alumnos para aprender siempre parten de los contenidos y exigen luego que ellos demuestren su comprensión en la aplicación práctica.

Poca actividad de parte del aprendiz que no sea la de seguir instrucciones y completar pasos.

¿Se necesitará de un aprendizaje situado? ¡Claro!, ¿Se necesita de un aprendizaje situado!

Ninguna autonomía; poca posibilidad de exploración; ninguna sorpresa; poca necesidad de capacidad analítica y menos de capacidad crítica.

Hay otras posibilidades, se pueden diseñar experiencias por medio de las cuales quienes aprenden realmente deban buscar el conocimiento que se necesita para enfrentarlas o solucionarlas; experiencias que no tengan una sola respuesta; que se presten para la discusión; para el ‘ensayo’ de diferentes formas de solucionarlas.

Conocimientos previos sobre cualquier nuevo aprendizaje

Para profesores universitarios que trabajan con jóvenes que han pasado al menos por 14 años de escolaridad formal, el conocimiento previo de sus alumnos debería ser un hecho. Si nos preocupáramos menos por culpar a los niveles educativos anteriores de la ineficiencia de esos conocimientos y más por entender en qué consisten las comprensiones actuales de los estudiantes para poder arrancar de ellas hacia la comprensión de lo nuevo, probablemente lograríamos más en términos de aprendizaje, y con más muchachos.

Pero lo cierto es que no acostumbramos planear clases basadas en experiencias que revelen los conocimientos actuales de nuestros estudiantes, esos que consideramos importantes para conectar con lo nuevo que queremos que aprendan. No acostumbramos planear clases en las que nos interese realmente por la forma en que nuestros alumnos entienden lo que básicamente seguimos transmitiendo.

Tampoco es común que las actividades de nuestras clases permitan que los conocimientos y las comprensiones individuales de cada uno de nuestros estudiantes se expresen, se conozcan, se utilicen y se compartan.

Comprensiones individuales en interacción

Los estudiantes han usado la interacción con sus compañeros como soporte, siempre formando grupos de estudio, por ejemplo. Pero esta forma de aprender sigue siendo ignorada en las aulas. “las tareas” impulsan a buscar al que sabe para que le transmita al que no sabe, desde “expertos” foráneos o familiares perpetuando el modelo de transmitir la información y los conocimientos del que sabe al que no sabe.

El verdadero trabajo en colaboración puede ser una poderosa forma de aprender. Pero seguimos trabajando en grupo, en montón, sin articulación e interacción auténtica.

Desempeños auténticos para la auténtica comprensión

Así mismo, exige planear el aprendizaje de aquello que importa en nuestras disciplinas, alrededor de esos desempeños auténticos.

La moda curricular de las competencias, en boga en la educación en nuestro país, ayuda en este re-análisis disciplinar; ayuda a hacer una mirada mucho más amplia e incluyente a nuestras profesiones y a nuestros programas académicos.

“Agrego aquí que el constructivismo nos obliga a relacionarnos de manera diferente con el conocimiento de nuestras disciplinas y, por consiguiente, a ayudar a nuestros alumnos a relacionarse de maneras diferentes con él”. Ordoñez (2005, p 21).

Pero nos dice Rafael Porlán, citado por Tamayo (1999, p 51) que la razón por la cual enseñamos así, (haciendo referencia al currículo tradicional) es porque es la única forma como sabemos hacerlo.

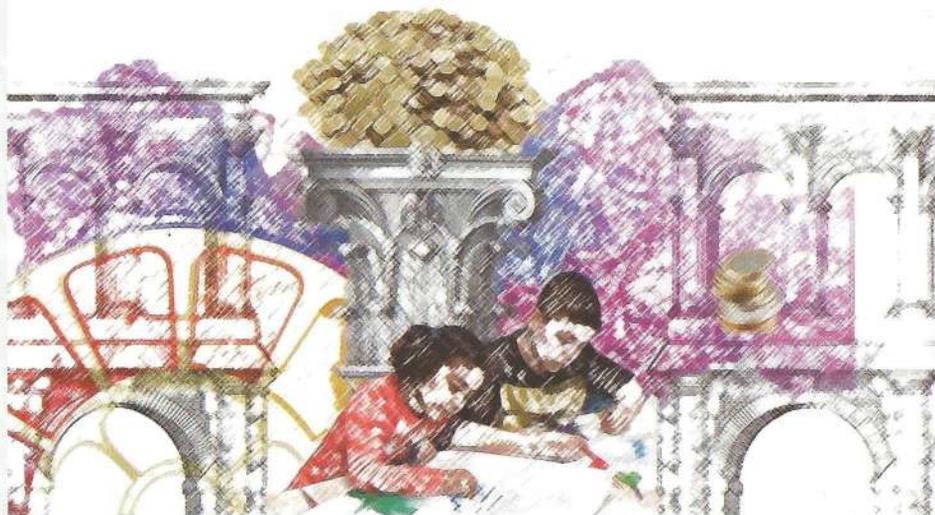
Pero nos indica Ordoñez que en diálogo con los profesores principalmente de primaria y básica, los maestros indican que ya los conocen (los principios constructivistas), ya los han utilizado pedagógicamente, a menudo con poco o ningún éxito.

Entonces, qué pasa? Tamayo indica que la escuela como hace parte de la cultura y sus relaciones son estrechas y que los cambios culturales son graduales y a largo aliento, lo que implica unas etapas de transición no tan rápidas como quisiéramos verlas y experimentarlas, además podemos indicar que los procesos son particulares a cada contexto y su implementación será única, y como estábamos acostumbrados a cambios (o imposiciones) masivas nada auténticas, todas similares, como si tuviésemos los mismos contextos, pareciese que no se avanza, pero las implementaciones se están dando y debemos críticamente compartirlas, socializarlas, reflexionarlas y re-construirlas no solo al ritmo de cada contexto, sino pertinentemente a cada nivel educativo y en la medida de lo posible desde cada uno de nosotros como estudiantes y educadores.

Referencias

- Bustos, F. (1997). *Constructivismo y PEI. Nivel I: Epistemología*. Tomo I. Punto EXE Editores. Santafé de Bogotá, D.C.
- Cazón, R. (2005). *Un modelo constructivista-social y creativo para la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita*. En: <http://www.iacat.com/Revista/recreate/recreate02/rcazon01.htm> consultado el 18-04-2014.
- Chiappe, A. (2012). *3 hitos pedagógicos del siglo XX*. En: <http://youtu.be/SxxD-SiZoFI> consultado el 12-04-2014.
- De Zubiría, M. (dir). (2007). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. (3ª R-imp) Bogotá, Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- De Zubiría, J. (2004). ¿Qué modelo pedagógico subyace a su práctica educativa. *Revista Magisterio*, (12), 16-20.
- ENSA, (2009). *El modelo pedagógico: constructivismo socio crítico*, Serie Documentos de Divulgación Escuela Normal Superior de Acacias -ENSA (Documento revisado). Colectivo Docente de la ENSA, Acacias, Meta, Colombia 2009. En <http://www.ensaacacias.edu.co/Files/MODELO%20PEDAG%20D3GICO%20ENSA.pdf> consultado el 18-04-2014.
- Freire, P. (1987) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo veintiuno editores. México.1987.
- Hernández, E. (2013) *Escritura colaborativa digital: fortalecimiento de la composición textual desde el trabajo colaborativo digital*. En: <http://hdl.handle.net/10818/9356> consultado el 10-04-2014.
- Hernández, G. (2007). El aprendizaje basado en problemas. En, M. De Zubiría. (dir). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. (p. 87-139). (3ª R-imp) Bogotá, Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Ordoñez, C.L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: De las concepciones a las prácticas pedagógicas. En: *Revista de Estudios Sociales*; 2004 Dic (19): 7-12. En: <http://www.redalyc.org/pdf/815/81501901.pdf> consultado el 19-04-2014.
- Ordoñez, C. L. (2010). *Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo*. *Revista Ciencias de la Salud*, 4. En <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/viewFile/539/704> Consultado el 18-04-2014.
- Pacheco, P. (2005). *Aplicación del modelo socio crítico constructivista y su incidencia en el desarrollo de destrezas en el área de Ciencias Naturales del octavo año de educación básica de la Unidad Educativa Julio Moreno en el período lectivo 2003 - 2004* Tesis. En <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/2837> consultada el 18-04-2014.
- Rodríguez, W. (2013). *Producto final. Tarea: Análisis de la coherencia entre el constructivismo sociocultural y el enfoque de competencias adoptado en el proceso de revisión y actualización curricular*. Proyecto: Revisión y actualización del currículo vigente. Vice Ministerio de Asuntos Técnicos y Pedagógicos. Dirección General de Currículo. Santo Domingo, República Dominicana en: <http://sitios.educando.edu.do/revisioncurricular/data/uploads/texto-de-integracion.-wanda-rodriguez.pdf> consultado el 17-04-2014.
- Tébar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Editorial Magisterio.

EL CLICHÉ DE LAS COMPETENCIAS Y LA SOBERANÍA DE PISA



Resumen

Estas líneas pretenden demostrar tres aspectos en relación con la categoría de competencias: 1) Aunque ahora se le ha dado tanta preponderancia, no es algo nuevo para el caso colombiano; 2) no hay un marco conceptual y teórico de competencias bien definido por parte del Ministerio de Educación Nacional, lo que ha generado que haya una comprensión tipo cliché de las mismas, y 3) si se reduce todo a las competencias PISA, es producir un retroceso en la educación por más de 70 años.

Palabras clave

Competencias, PISA, educación.

Origen y Problema conceptual de competencias en Colombia

Primero que todo se debe decir que el “boom” del término competencias no es nuevo, así hoy se utilice tipo cliché para Colombia, este tiene su arjé en los primeros lustros de los años 80 cuando algunos teóricos desde el lugar del lenguaje acuñaron la Gramática Generativa Transformacional de Noam Chom-

sky, y vendieron esta teoría al Ministerio de Educación Nacional (en adelante, MEN). Otros sostienen que las competencias aparecen como mandatos de las políticas internacionales del Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI) la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Bernal y Giraldo, 2004).

Por los unos o por los otros, la cuestión es que el concepto de competencia se aplicó en educación durante los años ochenta para el caso colombiano. Eso se puede evidenciar cuando Bernal y Giraldo (2004) sostienen que precisamente en 1984 el MEN publicó los marcos generales para el currículo de Español y Literatura, en donde aparece el término de competencia comunicativa. Claro está, que se puede cometer la osadía de decir que realmente las competencias las podemos rastrear desde los años 70, dado que si se hace un análisis de las líneas de Arbeola (1985), se puede comprobar que desde estos años, se empezaron a experimentar reformas curriculares para la educación básica; por ello llegó a sostener: “Durante el año de 1977 se estructuraron y se empezaron a ensayar programas



Mariela Díaz Burgos

Abogada (UNILIBRE). Estudiante de Doctorado en Educación (UNR)



Carlos Enrique Mosquera M.

Licenciado en Filosofía (UCO).
Magister en Educación (USTA)

para primero, segundo y tercero de primaria” (p. 8). Es de anotar que para esta época el MEN primero experimentaba los programas y reformas educativas, y de acuerdo a su utilidad le daba firmeza mediante sus decretos. Precisamente, eso fue lo que hizo con el Marco General para Español y Literatura, le dio firmeza y con ello introdujo las competencias; pero además, mediante el Decreto 1002 del 24 de abril de 1984, introdujo una reforma a todo el sistema educativo, al establecer un plan de estudios para la educación preescolar, básica, secundaria, y media vocacional, producto de las experimentaciones realizadas. Tal evidencia es corroborable, cuando el mismo decreto apostilla “el Ministerio de Educación Nacional debe tener en cuenta los resultados de las experiencias e innovaciones curriculares que se vienen realizando en los distintos niveles del Sistema Educativo” (MEN, 1984).

Pero estas competencias se hacen más evidentes en la política implementada por el ex presidente Cesar Gaviria Trujillo, donde se toma la decisión de evaluar la educación como parte de un plan de apertura educativa². Así lo dio a conocer el propio Presidente en su momento cuando afirmó: “Desde el 7 de octubre el Ministerio inició una evaluación para determinar la calidad de la enseñanza primaria en el país, aplicando pruebas a 15 mil estudiantes de tercero a quinto de primaria en las áreas de Matemáticas y Lenguaje. Dicho programa se adelanta en 12 departamentos, incluido Boyacá” (Pecorriódico el Tiempo, 1992).

Pero es la Ley 115 o Ley General de Educación de 1994, quien establece las condiciones para la implementación de las competencias. Sólo basta revisar el artículo 5º que habla de los fines de la educación en Colombia, para darse cuenta que allí se pide que la formación debe apuntar a desarrollar habilidades para el trabajo, para el conocimiento técnico y científico, para la convivencia, para la reflexión y pensamiento crítico, para que el estudiante solucione problemas del contexto, entre otras. Y más concretamente,

esta ley le otorga la competencia al MEN en su artículo 148 para diseñar los lineamientos de los procesos curriculares. Por lo tanto, las instituciones educativas sólo debían adaptar dentro de su autonomía los logros e indicadores de logros, a partir del currículo común³ que imponía el MEN; en tanto que estos logros e indicadores de logros, eran considerados los pilares de calidad para medir si los estudiantes habían adquirido los conocimientos o “competencias” enseñadas.

En consecuencia, es a partir de este marco jurídico educativo como sostén, si se puede llamar así, que le da cabida a la Resolución 2343 de 1996, la cual decreta la evaluación de las competencias a través de los logros. De hecho, en su artículo 7 sostiene que las áreas fundamentales de conocimiento deben comprenderse como aquellas que orientan los saberes y competencias necesarias para la formación de los educandos, al sostener:

El currículo común de educación básica y media, al que se refieren los artículos 19, 23 y 31 de la Ley 115, de obligatoria adopción por parte de las instituciones educativas, debe entenderse como un conjunto de proceso de saberes, competencias y valores básicos fundamentales para el desarrollo integral de las personas (...) (MEN, 1996).

Pero es hasta 1998 cuando se produce una renovación curricular definitiva en el área de Lengua Castellana, al igual que el diseño y aplicación de una serie de pruebas para evaluar el desarrollo de las competencias en diferentes grados de la educación básica primaria y secundaria (Bernal y Giraldo, 2004). Y desde ahí hacia delante se ha expandido el “boom” de las competencias, que cada día toman más fuerza por las presiones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Sobre esto último, se retomará más adelante.

En consecuencia, se puede inferir que la categoría de competencias que se utiliza tipo cliché, no es nueva, como muchos pretenden dar a conocer para el sistema colombiano. Esta se ha venido trabajando hace más de 50 años;

sencillamente, lo que ha pasado es que el término ha sufrido metamorfosis (objetivos, logros, indicadores de logros, y competencias). Incluso, la resistencia de algunos docentes por la forma como se ha impuesto desde los años 80, dan cuenta de ello. Por ejemplo, así reaccionaron Arbeola, Rubén (19985) cuando se implantó en Colombia, “Al menos en Español y Literatura es necesario insistir en que si bien el Marco General presenta elementos útiles, requiere una reflexión seria... El marco es adecuado; lo problemático es el diseño Instruccional de los programas por curso y su relación con él”.

Ahora, lo que ha pasado es que en los diferentes estadios desde los años 70s hasta el presente, el concepto de competencias se ha resignificado de diferentes maneras. (Bernal y Giraldo, 2004), llegaron a rastrear 6 conceptos y enfoques que pululan en el sistema educativo colombiano: 1) *Saber hacer en contexto*, donde las competencias generales se adaptan a situaciones específicas del lugar; 2) *competencias humanísticas*, basada en la toma de conciencia de lo que se hace; esto es, adquirir una conciencia crítica que permita a los sujetos actuar en consecuencia con las problemáticas que se presentan en su realidad, saber ser humano; 3) *competencias como conocimiento y habilidad*, se fundamentan en el desarrollo de procesos cognitivos como habilidades, a partir de los cuales los individuos pueden desenvolverse en diferentes disciplinas y adquirir cualquier tipo de conocimiento, así como las habilidades que tienen los sujetos para desempeñar diversas actividades; 4) *competencias y constructivismo*, se basa en la construcción del conocimiento, a partir del aprendizaje significativo por parte del estudiante, lo que lo hace hábil para responder desde y para las exigencias del contexto; 5) *competencias como facultad*, se centra en que las competencias son capacidades innatas que dependen de los estímulos del medio para ser desarrolladas; y 6) *competencias para la competitividad*, se focalizan en la eficacia y eficiencia para el ámbito productivo- laboral.

Como se puede otear, en Colombia existen varios marcos conceptuales respecto a la categoría de competencia. Ahora bien, esto puede generar dos dificultades, la primera tiene que ver con que al trabajarlas todas sin referentes claros de país y sociedad, los procesos formativos y educativos se convierten en un eclecticismo simple y superfluo que no le atinan a nada, pues no se sabe qué es lo que se quiere en definitiva. Segundo, la instauración e imposición monolítica de uno de los conceptos también es fuente de dificultades, pues, la formación humana no se puede reducir a la unidimensionalidad.

Esto se plantea así, porque respecto al primero no hay claridad sobre cómo trabajar en muchas instituciones educativas las competencias. Las competencias que registran las mallas curriculares y los planeadores de clases, sólo se quedan en buenas intenciones, pero además, cuando se pretende trabajar todo se reduce a un simulacro, donde reina el eclecticismo, pues no hay unos referentes claros de nación y de ciudadanos. Esto es producto de la falta de una construcción de un marco teórico y conceptual sobre la categoría de competencias, tanto del MEN, como de los docentes.

En lo concerniente a lo segundo, el MEN también yerra, porque aunque es sagaz en introducir la riqueza conceptual cuando define la categoría de competencias, utiliza un concepto global donde le da cabida a: *Saber hacer en contexto, competencias humanísticas, competencias como conocimiento y habilidad, competencias y constructivismo, competencias como facultad y competencias para la competitividad*, cuando sostiene:

[...]Las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Realmente, favorece y le apunta más a un enfoque de competencia para la

competitividad, que busca que los sujetos consoliden aquellas habilidades que les permitan ubicarse en el campo laboral. En consecuencia, el sistema educativo debe trabajar en función de estimular en los estudiantes aquellas habilidades técnicas que sean útiles para suplir las demandas del mercado; hoy ya no mercado interno, sino internacional, con todo lo que ha significado en el proceso de la globalización.

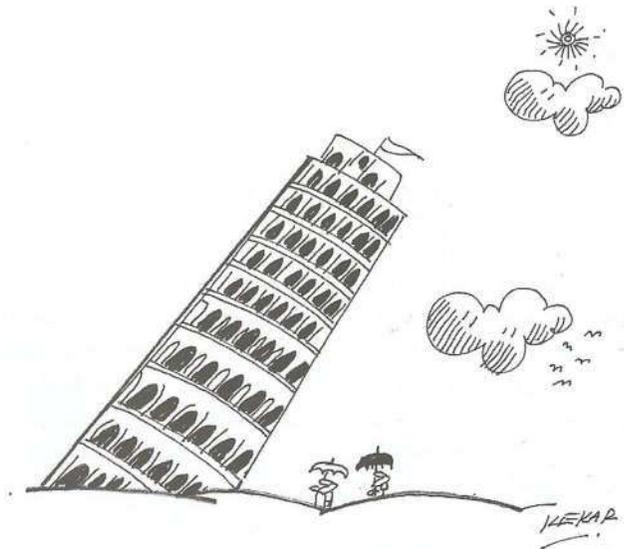
Las Competencias y la Soberanía de PISA

No es pura casualidad que precisamente en el momento que se impone la renovación curricular por competencias en 1998 mediante los lineamientos curriculares, aparezca posteriormente en 1997 el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés y OCDE, en español), que dio origen al Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), y cuyo objetivo es monitorear los conocimientos y las destrezas necesarios de los estudiantes que se encuentran finalizando el bachillerato.

Si bien Colombia para esta época no hace parte de los países miembros de la OCDE, si lo es de la UNESCO y el Banco Mundial (BM), quienes promueven estas clases de políticas a

vel mundial de acuerdo a los intereses hegemónicos de las grandes potencias. Además, Colombia viene participando en PISA desde el año 2006, tomando sus recomendaciones al pie de la letra. Lo grave es que PISA también tiene como finalidad la "Orientación a políticas, con métodos de diseño y presentación de informes determinados por la necesidad de los gobiernos de relacionar las lecciones con las políticas" (OCDE, 2005), lo que ha significado para el país reducir todo su sistema educativo a las recomendaciones que establece la OCDE.

Aclaro, las pruebas PISA y las competencias que promueve no son del todo malas; por un lado, permiten definir grandes metas educativas; y por otro, representa utilidad para proyectos profesionales concretos. Sin embargo, su dificultad más grande radica en que: 1) Las competencias son rasgos supuestos que representan un estado de habilidad potencial, dado que todas las facultades y dimensiones de un sujeto no se pueden circunscribir solo a unas cuantas competencias, que además son extrapoladas sin respetar el contexto, en nombre de la globalización; 2) Su concepción no procede del ámbito profesional docente sino de administraciones educativas y no educativas, por eso privilegia la competencia y la comparación; 3) se trata del renacer de los planteamientos de la racionalidad tecnicista, pues se convierten en me-



tas que deben lograrse y son un fin en sí mismas; lo que significa que para el caso colombiano hemos retrocedido más de 50 años en la educación, si analizamos en profundidad los debates teóricos del Movimiento Pedagógico Colombiano; y más de 70 años para la educación en general, dado que no encuentro diferencia sustancial entre lo que propone PISA con la enseñanza por objetivos de Ralph Tyler y Benjamín Bloom, o del conductismo de Iván Petrovich Pavlov y Burrhus Federi Skinner; 4) Valora el saber científico y entierra los demás saberes (De Sousa, 2010, 2014), (Nunes, 2014); 5) su marco conceptual es homogeneizante, midiendo a todos los estudiantes como si todos tuvieran el mismo capital cultural (Bourdieu y Passeron, 2014) se compara el capital cultural europeo con la periferia; 6) desde el discurso se habla de competencias curriculares transversales, pero en realidad, eso no tiene asidero en las instituciones educativas, pues para tales competencias, se requiere currículos que contemplen que muchos temas sean tratados en todas las áreas, y esto requiere cambios constantes en el currículo, de acuerdo a los problemas sociales más relevantes; pero además, deben conformar líneas teóricas que puedan permear todas las asignaturas; y esto es casi imposible en el sistema colombiano, porque se privilegian más las tareas administrativas, y en consecuencia, los docentes no presentan debates de los temas transversales desde categorías teóricas.

Pero en rigor, el verdadero problema de las competencias PISA radica en que si Colombia compra todo, absolutamente todo lo que lo PISA le vende, hasta el punto de propiciar un vaciamiento de todo su sistema educativo, y de reducir todo al Marco General de Competencias clave que propone la OCDE en nombre de la globalización, que es lo que en concreto está pasando, de este modo, se comete un grave error para un país que lleva viviendo un conflicto armado por más de 60 años.

Conclusiones

- La categoría de competencias para el contexto doméstico colombiano no es nueva, desde hace más de 50 años se ha venido trabajando como objetivos, logros, indicadores de logros.
- Trabajar por competencias tiene algunas ventajas, porque permite establecer grandes metas y representa una utilidad para proyectos profesionales concretos, pero su marco teórico presenta ambivalencia en abordar categorías como competencias curriculares transversales; y además, significa retroceder a finales del siglo 20.
- Las competencias PISA están orientadas por una ideología homogenizante y excluyente de la pluralidad de saberes, dado que solo considera como conocimiento indubitable, los científicos
- Colombia comete un grave error si reduce todo su sistema educativo solo a la racionalidad que le vende PISA.

Referencias

- Arbeola, Rubén. (1985). Sobre la Reforma Curricular: el caso de Español y Literatura CESPEs. *Serie de Reflexiones Educativas*, Núm. 6, p. 71-83.
- Bernal, J. A. y Giraldo, G. M (2004). Concepto de competencias en maestros del área de Lengua Castellana en Bogotá. *Revista Enunciación*, vol (9) Núm (1) p 79-89 www.bibliotecadigitalcaroycuervo/1991/1/Competencias.pdf.
- Bourdieu, P., y Passeron, C. P. (2014). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el poder, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2014). Un Occidente no occidentalizado? La filosofía a la venta, la docta ignorancia y la apuesta de Pascal. En Meneses (editores). *Epistemologías del Sur*. Madrid, España: Editorial Akal.
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público (1992). *Decreto 61 "Plan de Universalización de la Educación Básica y Primaria*. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-103467-archivo-pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Resolución 2343*. Recuperado [de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/Ministerio_de_Educacion:_Resolucion_2343.PDF](http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/Ministerio_de_Educacion:_Resolucion_2343.PDF).
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 o Ley General de Educación de 1994*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Null V. (Octubre 19 de 1992). *Ampliación del plan de cobertura educativa*.
- Periódico El Tiempo Recuperado de www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-175236
- Ocampo, A. (1991). *Comentarios al documento Plan de Apertura Educativa 1991-1994*. Departamento Nacional de Planeación. Educación Universitaria. Bogotá: ICESI.
- Nunes, J. A. (2014). El rescate de la epistemología. En De Sousa Santos y Meneses (editores). *Epistemologías del Sur*. Madrid, España: Editorial Akal.

Notas:

- 1 Expresión que tiene su origen en el idioma francés, que denota que una frase, término o idea, se usa en exceso y por doquier, hasta el punto de perder novedad y su significado.
- 2 Plan de Apertura Educativa en el Gobierno de César Gaviria; consistió en institucionalizar la universalización de la educación básica en el país, que comprendía capacitación a los docentes, suministros de textos, adaptación a las escuelas, materiales e instrucciones para los maestros, y renovación curricular (Ministerio de Hacienda y Crédito público, 1992, art 2). Esta política Educativa, recibió muchas críticas, no sólo por parte de los maestros de la básica primaria, secundaria y médica; sino de académicos del país como Alfonso Ocampo Londoño (1991), quien denunciaba el desenfoque de tal propuesta educativa que sólo fijaba su mirada en la educación escolar, y descuidaba la Educación Superior, porque se quería universalizar la educación básica, pero que no había donde acógelos por la carencia que tenía en el sistema universitario.
- 3 Currículum común son las materias fundamentales, estándares y lineamientos impuestos por el MEN, que hablan los artículos 19 y 23 de la Ley 115 de 1994.

Investigación y práctica pedagógica investigativa:

tensiones y visiones desde la perspectiva de la inter y transdisciplinariedad



Fotografía - Alberto Motta



Octavio Carlos Rodríguez Tovar

Candidato a dDoctor en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Docente de la Institución Educativa Normal Superior de Corozal

Resumen

La inter y la transdisciplinariedad son concebidas desde la complejidad como componentes de un proceso articulador, las cuales permiten buscar la unidad del conocimiento. Desde la teoría sistémica se venían forjando estos cimientos integradores donde se buscaba reflexionar acerca de las interacciones y conexiones que realizaba cada uno de los elementos que constituían un objeto de conocimiento; desde esta perspectiva la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad se convirtieron en herramientas fundamentales, no solo para la transferencia de métodos de una disciplina a otra y su posterior construcción de enfoques

de saberes, sino el diálogo epistémico, teórico y conceptual que contribuye a comprender las emergencias, tensiones, incertidumbres y presiones que surgen en dichos diálogos, los cuales conllevan, sin lugar a dudas, a las movilizaciones de las prácticas pedagógicas de los docentes y a las re-significaciones curriculares en las instituciones educativas.

Palabras clave

Interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, práctica pedagógica, complejidad, investigación, currículo, conocimiento, saberes.

Introducción

Los procesos educativos y pedagógicos transitan por escenarios cambiantes originados en las movibilidades que presentan las incertidumbres del mundo de hoy, desde los procesos de globalización, presentados desde la perspectiva integradora que propicia los avances tecnológicos, hasta los grandes sistemas de comunicación que a través de la creación de redes permiten que el ser humano reciba informaciones al instante convirtiendo al mundo en lo que se ha conocido en las últimas décadas como la aldea global.

Ante estas dinámicas de globalización que se presentan en el mundo de hoy, donde el enfoque integrador prevalece como basamento para el establecimiento de relaciones entre cada uno de los aspectos, tales dinámicas, tienen su cimiento epistémico en la teoría sistémica, teniendo como máximo representante las investigaciones y planteamientos teóricos realizados por Von Bertalanffy (1961:76), quien mediante el estudio de las relaciones entre cada uno de los elementos, permitió establecer la unidad en el conocimiento. Al respecto sostiene:

“El concepto de sistema se resume en tres aspectos 1- Aporta solo una vaga idea de organización, a veces simplemente reiterativa porque ya está contenida en los términos que la acompañan. 2- En otras ocasiones expresa una relación entre los elementos, finalmente, la palabra sistema es también empleada con intenciones teóricas, como concepto definido y preciso, de un marco lógico claramente estructurado, la termina definiendo como un conjunto de elementos de interacción” (Bertalanffy: 1961: 79).

Bajo estas definiciones teóricas se infiere que el sistema más que un conjunto de relaciones entre cada uno de los elementos, se genera las conexiones que existen entre ellos, que permiten establecer interacciones de índole epistemológico, teórico e incluso metodológico que conllevan a una organización integradora del ob-

jeto estudiado y por ende del sistema, permitiendo de esta manera identificar las estructuras que lo conforman y reflexionando las interdependencias que existen entre ellas, constituyendo así la unidad en el conocimiento. Así mismo, Bertalanffy (1961:81) afirma:

“La noción de unidad tuvo y tiene una grandísima importancia en la consolidación del enfoque sistémico. Las características que diferencian a las unidades de los simples agregados son los siguientes 1- una unidad posee límites claramente distinguidos que la sepa-

Bertalanffy (1961: 84) plantea de acuerdo a lo anterior, “diría entonces, que una teoría general de los sistemas sería un instrumento útil al dar, por una parte modelos utilizables y transferibles entre diferentes campos y evitar por otras vagas analogías que a menudo han perjudicado el progreso en dichos campos”.

La transferencia del conocimiento es uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo de la teoría de los sistemas, puesto que permiten reflexionar sobre la importancia que tiene el establecimiento de las relaciones entre

...El sistema más que un conjunto de relaciones entre cada uno de los elementos, se genera las conexiones que existen entre ellos...

ran del ambiente exterior y eventualmente la vinculan selectivamente con él. Las fuerzas y los procesos internos quedan separados por esa frontera de sus homólogos externos. 2- Como mínimo, una de las dimensiones de la unidad es distinta de la agregación de las dimensiones homólogas de las partes”

Los aspectos anteriores permiten inferir que en los diferentes campos del conocimiento existen saberes específicos propios de su naturaleza, lo cual tiene sus dinámicas internas dadas por los elementos que la constituyen conformando de esta manera las estructuras particulares, que las hacen diferentes de las demás; sin embargo, estas fronteras que pueden ser de tipo epistemológico, teórico y conceptual no son impedimento para el establecimiento de las relaciones entre cada uno de los saberes, puesto que la unidad es la conexión, dado por procesos causales, análogos, correspondencia, interdependencias y en fin, una serie de aspectos interactivos contribuirán al estudio de un conocimiento integrador.

ellos, particularmente en el análisis de las interacciones, como punto esencial para no solo interpretar el conocimiento, sino para su proceso de construcción. Bertalanffy (1961: 88), indica: “la teoría general de los sistemas, su tema es la formulación y derivación de aquellos principios que son válidos para los sistemas en general”

La transferencia del conocimiento vista desde los referentes pedagógicos se convierte en una herramienta importante para inferir que los procesos de enseñanza aprendizaje no se pueden desarrollar bajo los principios disciplinares únicamente, dados a partir de criterios educativos que se realizan a través de procesos segmentarios, fragmentarios, fraccionados, aislados el uno con el otro, sin establecer lazos de integralidad, de relación y mucho menos de conexiones interactivas, permitiendo de esta manera la creación de parcelas, sin ningún tipo de diálogo, sino, lo que se requiere es desarrollar procesos integrales donde se pueda relacionar el conocimiento y conformar con ello una unidad.



Fotografía - Alberto Motta

Desde la teoría sistémica se ha venido planteando acerca de la importancia de la relación de los componentes de un sistema, los que sin lugar a dudas son fundamentales para justificar lo esencial de los procesos interdisciplinarios en el diálogo de saberes y en la construcción del mismo, y su posterior transferencia, más que fomentar el diálogo, la relación, integración y la conexión en el conocimiento, es reflexionar acerca de las estructuras epistémicas, teóricas y conceptuales que surgen en dichas relaciones, las cuales son producto de las conexiones que muchas veces se convierten en imperativas, como lo sostiene Nicolescu (1996:75) que una de las partes de la transdisciplinariedad es el tercer elemento incluido que surge de las relaciones entre los componentes y las disciplinas.

La interdisciplinariedad según Carvajal (2010: 56), citando a (Van del Linde 2007:77), puede verse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento, donde cada una de ellas, asumen las especificidades del contexto en que son usadas. Por otro lado, Sotolongo y Delgado (2006: 65), la definen como el esfuerzo indagatorio y convergente entre varias disciplinas (en este sentido, presupone la multidisciplinariedad), pero que persigue el objetivo de obtener “cuotas de saber”, acerca de un objeto de estudio

nuevo diferente a los que pudiera estar previamente delimitadas disciplinaria y multidisciplinariamente.

La interdisciplinariedad propicia el diálogo entre cada una de las disciplinas, permitiendo de esta manera la interacción, donde cada una de ellas se colaboran para poder reflexionar, analizar, expresar sus puntos de vista críticos y lo más importante, permitir la comprensión de los cimientos epistemológicos que van surgiendo en la medida en que se promueven las discusiones, confrontaciones y debates dados a partir de los diálogos.

De igual modo, Posada (2004:76), define la interdisciplinariedad como el segundo nivel de integración disciplinar, en el cual la cooperación entre las disciplinas conlleva a interacciones reales, es decir, reciprocidad en los intercambios y por consiguiente un enriquecimiento mutuo; por lo tanto, la interdisciplinariedad cobra sentido en la medida en que flexibiliza o amplía los marcos de referencia de la realidad, a partir de la permeabilidad entre las verdades de cada uno de los saberes.

En el mismo sentido, la interdisciplinariedad exige que los procesos de enseñanza aprendizaje estén orientados hacia aspectos flexibles y transversales, puesto que tienen en cuenta elementos propios del contexto como su dinámica pluri-étnica- cultural y diversidad de criterios pedagógicos y didácticos, es por ello, que el trabajo en

equipo, la formación de colectivos de trabajo y de comunidades académicas y críticas con la decisiva participación de la comunidad educativa son ejes esenciales en el desarrollo de dichos procesos.

Carvajal (2010:98), citando a Posada (2004:54) sostiene: “el paso de la multidisciplinariedad a la interdisciplinariedad y a la transdisciplinariedad, requiere el desarrollo de metodologías de trabajo en equipo y de integración entre diferentes ciencias (incluso experiencia de una misma ciencia) que específicamente aplicadas a las disciplinas, pueden contribuir al desarrollo sostenible. El entorno histórico actual es muy diferente del pasado relativamente reciente; el mundo está concurrendo hacia un contexto globalizado”

El proceso interdisciplinario conlleva a desarrollar procesos de replanteamientos en cuanto a la dinámica de la práctica pedagógica ejercida por los docentes, puesto que permite dejar las prácticas fragmentarias, fraccionarias, reduccionistas, segmentarias orientadas hacia principios específicos para facilitar saberes particulares; en cambio la interdisciplinariedad lo que busca es el diálogo de las disciplinas a partir de la negociación y la concertación como herramienta fundamental para establecer procesos interactivos que conducen a la integralidad, y lo más importante, hacia la transferencia de métodos de una disciplina a la otra para reflexionar sobre sus estructuras epistémicas, teóricas y conceptuales.

Pero el proceso disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar se queda insuficiente en el estudio del conocimiento integral, puesto que la relación, articulación, y conexión en la transferencia de métodos de una disciplina a otra para el estudio de un objeto de conocimiento solo queda en el aporte teórico y en la comprensión del mismo, pero se requiere de un proceso más profundo y riguroso en cuanto a lo epistémico y teórico, como si lo puede brindar la transdisciplinariedad, lo cual, busca entre otras miradas la construcción de enfoques de saberes.

La transdisciplinariedad según Posada (2004:76) y Stokols (2006: 54) “es la etapa superior de integración disciplinaria donde se llega a la construcción de sistemas teóricos totales (macro disciplinas o trans- disciplinas), sin fronteras sólidas entre las disciplinas, fundamentadas en objetivos comunes y en la unificación epistemológicas y cultural”. Del mismo modo, (Nicolescu 1996: 66, tomado de Rodríguez, s,f) “concibe la trans-disciplina como aquella que posibilita la articulación de otros marcos, al proceso de conocimiento específico de una disciplina, de tal forma que podría decirse que en la actualidad los paradigmas de una ciencia o saber no le pertenecían exclusivamente y es necesario extrapolarlos a diferentes contextos teóricos y metodológicos”

Gonzales Juan Miguel (2012: 54) citando a Nicolescu, (1996: 7), plantea así mismo, que la transdisciplinariedad, como lo indica el prefijo trans, designa lo que simultáneamente es entre las disciplinas, a través de las disciplinas y más allá de toda disciplina; su finalidad es la comprensión del mundo presente, uno de cuyos imperativos es la unidad del conocimiento, un creciente número de situaciones de las más variadas características, emergen en el ámbito cada vez más extenso e interconectado que ocupa a los seres humanos en el mundo. Estas situaciones no pueden manejarse a través del estudio de las características oca-

sionales e incoordinadas”. Así mismo, Gonzales (2012: 65) sostiene que la mejor manera de entender, no es desde la disciplina, ni la interdisciplina, sino desde la transdisciplina, donde la clase de determinado tema no es de la simple disciplina, sino de la transdisciplina, donde la clase de determinado tema ya no es de la simple disciplina o de la dirección de una disciplina que subordina a otras como lo hace la interdisciplina.

Desde la transdisciplinariedad se propicia a un maestro dinámico, activo, y promotor de iniciativas, que es consciente de que su disciplina no se puede desarrollar bajo la óptica de su naturaleza y desde su estructura, sino que necesita establecer diálogos entre cada uno de los saberes, con las distintas disciplinas, para ello, requiere la conformación de equipos y colectivos de trabajo que le permitan constituir comunidades académicas y críticas que fomentarán el análisis y la reflexión, no solo de los objetos de conocimiento de cada una de las disciplinas, sino de su práctica pedagógica, para lo cual, la autocrítica mediatizada por una comprensión le permitirá de- construir, construir y re construir su praxis, para ello es fundamental la sistematización para poder construir teoría mediante la continua auto- reflexión.

Lo anterior se logra a partir de un proceso de investigación, donde el docente indagará, buscará y explorará los métodos, enfoques, objetivos propuestos, criterios de evaluación utilizados en el desarrollo del proceso enseñanza- aprendizaje que desde la perspectiva de la transdisciplinariedad es aprendizaje enseñanza, así desde esta mirada no es maestro investigador, sino investigador maestro, estos presupuestos teóricos, conducen a sostener que el investigador de manera constante y permanente indagará sobre los aspectos utilizados en su práctica y por ello para él, la reflexión es continua, conformando de esta manera un circuito infinito de acción- reflexión- acción. De esto sur-

ge un interrogante ¿cómo concebir una investigación desde la perspectiva transdisciplinaria?

Investigación desde la perspectiva de la transdisciplinariedad

Juan Miguel Gonzales (2012:88), sostiene que una investigación transdisciplinaria (mucho más reciente, escasa y difícil que la metodología tradicional de investigación científica), va más allá de ella, porque está constituida por una completa integración teórica y práctica. En ella los participantes trascienden las propias disciplinas (o la ven solo como complementarias), logrando crear un nuevo mapa cognitivo común sobre el problema en cuestión, es decir, llegar a compartir un marco epistémico amplio y una cierta meta- metodología que les sirve para integrar conceptualmente las diferentes orientaciones de sus análisis. Este tipo de investigación, es sobre todo, un ideal muy escasamente alcanzado hasta el momento”

Desde la investigación transdisciplinaria el colectivo de investigadores docentes buscan reflexionar y analizar sobre las tensiones y presiones dadas a partir de las emergencias, las incertidumbres, los azares, el caos que surge desde las interacciones, integraciones, articulaciones y conexiones de cada una de las estructuras epistémicas y teóricas de las disciplinas que se relacionan para establecer la unidad del conocimiento, es así como desde la investigación transdisciplinaria se necesita de la complejidad como herramienta complementaria para su estudio.

Morín (2000: 59) al respecto sostiene: “a primera vista la complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de uno y de lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenomenológico”

Dentro de los principios de la complejidad los procesos investigativos se visibilizan a partir de que no existe una verdad absoluta, ni existe un conocimiento verdadero, puesto que la solución o la respuesta que se le da a un problema se convierte en otro problema; es por ello, que en la práctica pedagógica del docente, el maestro no tiene una verdad, puesto que Él es un agente más del proceso porque es un sujeto que aprende igual que el estudiante, lo cual mediante la interacción, y el diálogo intercambian saberes. Concibiendo de esta manera que el conocimiento no es un producto acabado, está en permanente proceso de construcción.

Morín (2000: 71), afirma: “la dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, incertidumbre, la contradicción, pero nosotros podemos elaborar algunos de los útiles conceptuales, algunos de los principios, para esa aventura y podemos entrever el aspecto del nuevo paradigma de complejidad que debiera emerger”.

Por otro lado, sostiene el mismo autor (Morín 2000:79), “finalmente se evidenció que la vida no es una sustancia, sino un fenómeno de auto-eco-organización, extraordinariamente complejo que produce la autonomía, desde entonces es evidente que los fenómenos antro-po-sociales no podrían obedecer a principios de inteligibilidad menos complejas que aquellos requeridos para los fenómenos naturales, nos hizo afrontar la complejidad antro-po-social en vez de disolverla u ocultarla”.

Para el desarrollo de lo anterior se requiere la re-significación del currículo, puesto que la transdisciplinariedad y la complejidad exigen currículos flexibles, transversales y problémicos que permitan realizar procesos investigativos y de la creación de colectivos de trabajo, y comunidades académicas, que permiten romper con los principios reduccionistas, y fragmen-

...Finalmente se evidenció que la vida no es una sustancia, sino un fenómeno de auto-eco-organización...

tarios que posibilitan constituir un currículo asignaturista e individualista dando importancia al conocimiento aislado y parcelario.

Kemmis (1988:87) plantea lo siguiente con respecto a lo anterior: “insiste en la necesidad de concebir el proceso como un aspecto fundamental en el desarrollo de diferentes formas de crear conciencia sobre la importancia del contexto en la transformación escolar y en especial en el currículo su proceso investigativo, está orientado a la cimentación de una conciencia política y en la consecución de un propósito, el cual es la producción, el cambio y modificación”

Por otro lado Stenhouse (1984: 59) afirma “los docentes deben tener un papel activo en la investigación y en especial en el currículo de la enseñanza, mejor que hacer efectos las ideas de los investigadores externos, prefiere que sea el profesor que investigue su propia práctica y valore su situación de una manera crítica”

Los procesos transdisciplinarios y complejos visibilizan al mismo tiempo que la concepción del currículo debe estar orientado hacia la problematización del conocimiento, es así como Magendzo (1996:54) “Plantea una educación y un currículo de calidad; en una perspectiva democratizadora, significa además hacer transformaciones importantes en la cultura escolar y preocuparse por la pertinencia curricular”

De la misma manera Elichiry (2009: 53), expresa “nuestra propuesta es a partir de los problemas, no de las disciplinas dadas. Desde esta perspecti-

va, la colaboración interdisciplinaria es básica a través de la convergencia de problemas, pero debemos aclarar que el tema borde entre dos disciplinas no constituye interdisciplinariedad”.

Consideraciones finales

La inter y la trans- disciplinariedad exigen re-significaciones y replanteamientos tanto en el campo intelectual del currículo y de la pedagogía como en la práctica pedagógica de los docentes, permitiendo de esta manera concebir el conocimiento como una unidad dado por procesos de integralidad, articulación, conexión y de relaciones de interdependencias en cada una de las estructuras epistémicas, teóricas y conceptuales, rompiendo de esta manera con las posiciones lineales que solo buscaban la orientación de un conocimiento fraccionado.

Para el desarrollo de la inter y la transdisciplinariedad es importante la actitud del docente en cuanto a la realización de las mismas; para ello, se requiere de una actitud abierta al cambio, de tener la disposición de trabajar en equipos para el desarrollo de procesos de investigación; así mismo, una actitud para aceptar las sugerencias y recomendaciones y no debe ser egoísta al afirmar que su disciplina es la más importante y relevante, porque estos planteamientos no existen dentro de la dinámica de la interdisciplinariedad y de la complejidad.

Bibliografía

Andetto, E. Curso de teoría política desde el enfoque Sistémico. Biblioteca virtual de Derecho, Economía y Cien-

cias Sociales. Recuperado: [www. Eumed. Net/libros-gratis/2007/300/30 htm](http://www.Eumed. Net/libros-gratis/2007/300/30 htm)

Bertalanffy L. Teoría General de los Sistemas. Recuperado dirección electrónica: suang. Com.ar/web hup- contet/ upload/2009/07/fgs Bertalanffy.pdf.

Carvajal, Yesid.(2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. Revista Luna AZÚL. Issn, 1909 – 2474 Número, 31, Julio- Diciembre 2010. Manizales, 2010 04- 21 (revisado 2010-05-11).

Delgado, Diaz. (2006). la Revolución Contemporánea del Saber y la Complejidad Social. CLACSO, libros, colección campus virtual, Buenos Aires, 2006, pág. 247..

Elichiry, N. (2009). Escuelas y Aprendizajes. Trabajo de Psicología Educativa. Buenos Aires. Manantial (capitulo 9).

Galeano. (2009). Innovar en el Currículo universitario. Ediciones universidad de Antioquía, Medellín.

Gonzales, J. (2012). Didáctica Crítica desde la Transdisciplinariedad, Complejidad y la Investigación de cara a los retos y perspectivas educativas del devenir de nuestros tiempos. Instituto internacional de integración.

Kemmis, C. (1986). Teoría Crítica de la Enseñanza, la investigación académica y la formación del profesorado. Recuperado dirección electrónica <http://forolatinoamericano. Desarrollo social gov. Ar/garardon/docs/>

Morin, E. Introducción al Pensamiento Complejo. Dirección electrónica recuperado www. Pensamiento Complejo. Com. or/docs/files/Morin Edgar_ introducción -pensamiento-Complejo-parte1pdf

Magendzo Abraham. (1996). Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad. PIIIE, instituto para el desarrollo de la Democracia, Luis Carlos Galán, Bogotá Colombia.

Nicolescu B. La Transdisciplinariedad Manifiesto. Ediciones, Du Rocher. Traducción al español revisada con el autor Norma Núñez, Dentin Gerard. Dirección electrónica wwwcevarkos.com/manifiesto. Pdf.

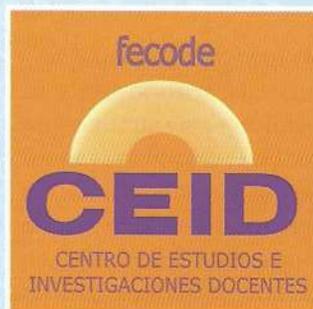
Posada Álvarez, Rodolfo. (2004). Formación Superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Revista iberoamericana de Educación. Obtenido 4 de Marzo de 2010 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/648 Posada.PDF>

Sotolongo Codina, PL, Delgado Díaz EJ. Capítulo IV. La complejidad y el diálogo Transdisciplinario de saberes. En la Revolución contemporánea del saber y la Complejidad social. Hacia unas Ciencias Sociales de nuevo tipo. 2006 ISBN 987- 1183-31

Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículo. Primera edición. Ediciones e Moratta, S. A, colección: Pedagogía, la Pedagogía hoy, ISBN: 84-7112-220-0 Impreso en España.

Stokols, D. (2006). Toward a science of Transdisciplinary action research. American Journal of community psychology, 38, 63 77.

Van Del Linde Guillermo (2007) ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? Cuadernos de Pedagogía Universitaria. Año 4, N 8 11-13, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Republica Dominicana.



32 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

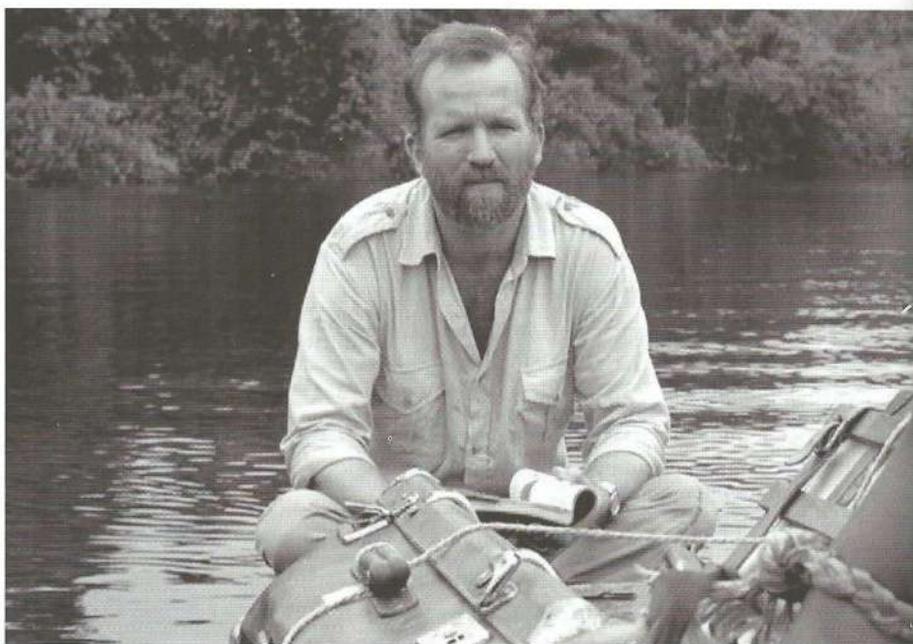
La investigación, el análisis y el debate de las pedagogías y las políticas educativas, fortaleciendo una comunidad académica que trabaja por la defensa de la educación pública y la dignificación de la profesión docente.



Contacto:

www.fecode.edu.co/ceid
ceid@fecode.edu.co

Tels: (57) (1) 2453925 y (57)(1) 5101918
Móvil: 3158916832



El abrazo de la serpiente

La visión respetuosa de las culturas amazónicas



Edgar Torres Cárdenas

Magíster en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor del campo pedagógico de la Maestría en DDHH de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Administrador y propietario del Blog "Tarjeta de invitación a cine" tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com

En una entrevista para la mesa de trabajo "El círculo polar" de la radio Universidad Distrital, Ignacio Prieto –antropólogo y documentalista– contó que conoció al cinematógrafo ciro Guerra cuando el primero era director de un grupo de teatro en la Universidad Nacional de Colombia. Luego esta relación se invirtió y fue Guerra el que le propuso a Prieto que trabajara en la realización de su película "La sombra del caminante". En ese tiempo, y entre conversaciones que van y vienen, Prieto fue contándole la maravillosa historia de un par de investigadores extranjeros que se internaron en la selva amazónica colombiana, con una diferencia de unos 40 años (1903 y 1940) y que dejaron sus diarios de viaje con cerca de 1000 fotografías del entorno selvático y sus pobladores y su fauna y flora. Los relatos debieron ser tan vívidos y exci-

tantes que Guerra terminó embrujado pensando en la historia de un indígena que no se deja sobornar por los prometidos encantos de la civilización occidental. Así comenzó a gestarse la película "El abrazo de la serpiente". Esto debió ocurrir por el año 2003 aproximadamente.

Pero casi cien años antes dos visiones distintas daban cuenta de la vida en la selva amazónica. La primera visión es la del aventurero Pedro Vicente Gómez que publicó en 1913 su texto titulado "Recuerdos de un viaje" en el que se pinta como un hombre abandonado en la selva en compañía de su rifle y su perro, víctima de los engaños y traiciones de los indios, obligado a sobrevivir compartiendo con ellos asquerosas comidas y sometidos a base de amenazas y castigos: es la misma visión negra y demoníaca sobre el indio y sus costumbres que



durante la colonia había inaugurado “El carnero” de Rodríguez Freile, pero ubicado estrictamente en el territorio amazónico.

La otra visión es la del poeta huilense José Eustasio Rivera que, entre 1922 y 1923, mientras se desempeñaba como abogado de la comisión de límites con Venezuela, viviendo la desidia y el desamparo del Estado Colombiano por sus territorios fronterizos, a propósito de una aventura de amores, había escrito una novela testimonial sobre los desmanes sociales y la magia de la selva amazónica titulada “La vorágine”. Los personajes son llevados de un lado a otro, del llano a la selva y con su torbellino de acciones pasa revista a las condiciones de sometimiento, tortura, mutilación, hambre, esclavitud y muerte en que las caucherías de los empresarios peruanos e ingleses habían sumido a los indios, los mestizos y los blancos que reclutaban para explotar el árbol de goma o caucho.

En la anécdota de “La sombra del caminante”, el hombre de la silla y su amigo pierden la planta que sostiene el equilibrio emocional de alguien que carga en su historia personal un pasado de asesinatos y acusaciones y deben buscarla entre una población

de ciudad que es una selva de pillos. En ninguna parte lo he leído pero no dudo que este fue motivo de las conversaciones de Prieto que despertaron el origen de la historia de “El abrazo de la serpiente”.

No en la selva de cemento sino en la jungla de la Amazonia, el investigador alemán Teodor Koch-Grünberg busca el árbol de la yacruna que es la planta capaz de rescatar la capacidad de soñar y con ella liberar a la humanidad de la pesada carga del trabajo orientado exclusivamente hacia la producción de riqueza material. Solo una persona puede llevarlo hasta él, Karamakate, un shaman que no se dejó tentar por las promesas del dinero y los modos de vida que llevaron los hombres blancos y con lo cual engañaron a los indígenas, destruyeron su cultura, los exterminaron poco a poco y fueron destruyendo la riqueza natural de la selva. Antes de encontrar el dichoso árbol, el científico muere y su guía hace llegar sus diarios a la familia en Alemania. Cuarenta años después, el investigador norteamericano Richard Evans Schultes se interna en los mismos territorios siguiendo los pasos de su antecesor alemán y se encuentra con el mismo shaman que permanece aislado. En sus diferentes momentos, Karamakate les va enseñando las riquezas básicas del saber respetuoso y maternal de la amazonia selvática, los lazos de pertenencia al todo y el equilibrio del universo.

“El abrazo de la serpiente” no se deja engañar por las imaginерías de indios y blancos, buenos y malos. Es la aventura del encuentro de dos culturas. Con diversidad de lenguas, con rituales, recursos espirituales, uso de plantas y derivados, con imaginarios que prohíben y permiten acciones y formas de trabajo incomprensibles para unos o para otros, esta película no se enreda en las promesas del turismo sino que pone en acción la dignidad de la cultura aborígen (ab-orígen) y abre los sentidos a un forma de contemplación profunda: la que se da en el pensamiento solidario entre los hombres de

diversas procedencias y con diversas intenciones. Importa señalar que la vorágine final no es desconcertante y dolorosa como el hermoso final de la novela de Rivera; ni glorioso y romántico como en el caso del relato de viaje de Pedro Vicente Gómez. Es el reconocimiento de la pertenencia de los seres humanos a la totalidad diversa del mundo.

Qué llamado de atención más hermoso y provocativo para confrontar los proyectos de vida insolidarios que nos vende la publicidad cotidiana. Proyectos alimentados por supuestos ríos de dinero, modificaciones al propio cuerpo, lujos y cachivaches que someten la cotidianidad a la reproducción del capital, la compraventa sigilosa del sexo como camino a la felicidad infinita, las profesiones como redención y la educación para las competencias exigidas para desempeñarse en cualquier lugar que los individuos sean requeridos por los estándares de la producción transnacional.

¿Se le ocurrirá a alguien de las instituciones escolares invitar a una presentación pública y autorizada de esta película, precedida por la reproducción del audio de la entrevista de Prieto en la Radio Universidad Distrital; ponerla en antecedentes con la presentación de “La sombra del caminante”; darle la profundidad histórica con la lectura analítica de apartes de “El carnero” y de “Relato de un viaje”? Eso habrá de verse. Pero en todo caso, no olvidar que hay un nido de cosas maravillosas alrededor de “La vorágine”: la historia del desgobierno del Estado en sus territorios alejados, la separación de Panamá, la guerra con Perú, la pérdida de la vertiente colombiana al río Amazonas. Y todo ello animado con la presentación de los manuscritos de José Eustasio Rivera, amén de la forma como fueron pasando de mano en mano, rechazados por las instituciones encargadas de protegerlos, hasta llegar inesperadamente a la Biblioteca Nacional en donde constituyen hoy uno de los tesoros que pueden ser accedidos a través de la Internet.

Poesía



Jairo Ancizar Mosquera Bermudez

Sindicalista, docente, artista, abogado. directivo de SUTED SIMATOL y actualmente es el fiscal general de la CUT Tolima, labor que comparte con la de Docente Catedrático de la Universidad del Tolima.

Conspiración

El instante
Es cómplice en la noche,
Extiende su manto
hacia el hilo de luna.

No pronuncia el nombre,
Se guarda en la premura del tiempo,
Para enviar señales
al signo discutible de lo oculto.

Ve a las manos Sujetar
las antorchas,
quienes ambidiestras, danzan
hacia la armonía apocalíptica.

El rostro gira en el vaivén de la curva
Para formar elipses que se cortan,
al compás de pequeños ángulos,
que en armonía siguen las líneas.

Al difuminarse el aire
un solo movimiento se apacigua,
la imagen se unifica al rito,
para que en comunión se
correspondan.

no esperan la respuesta,
se configura el mito,
A lo lejos las flamantes yescas
en diminutos puntos, descifran el
mensaje.

Sentencia

hoy,
él fue diferente,
recogió flores, regaló ramos,
Abrió la puerta a los que llegaron,
Mostró su libro,
cultivó palabras, compartió versos.

Hoy,
estrechó la mano
de los caballeros de la mesa ancha,
visitó a su madre, habló muy poco,
bendijo la casa,
abrazó a su hijo, le trazo sus pasos.

Ayer,
Guardó silencio mirando al cielo.
Por primera vez
asumió su suerte,
observó
los ojos de su asesino.

Centinela

Cayó la rama, tocada
por la brizna de la tarde,
Para dormir en la esquina
Del silencio, donde se pierde
El ángulo de la espera.

En ese instante,
Se pausa el paisaje,
El follaje sigue siendo árbol
Y las casas pavimento.

Parece mentira,
La rama es la trinchera,
donde se oculta
La sombra de la trama

Pacto

Como no llegar
al corazón del tronco,
si en sabia bruta
la raíz descansa.

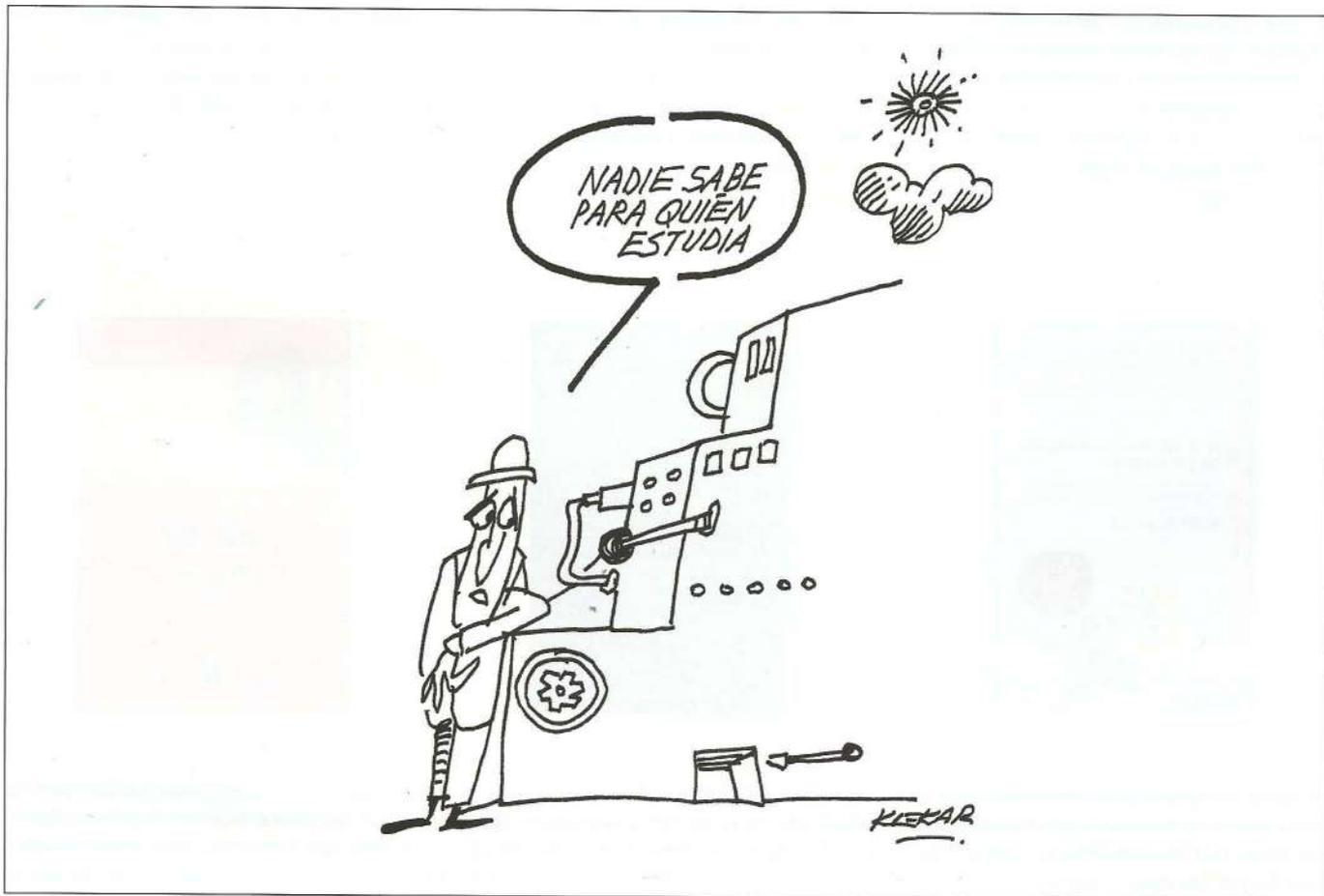
como no emparar
en tibia sombra,
si el fuerte viento
a las ramas llega.

como no aromar
el día cotidiano,
si en cada pétalo
la flor se abre.

como no embriagar
en miel ambarina,
si el fruto
en su madurez se halla.

como no estrechar
el leño de ébano,
si en cada abrazo
escondió la espina.

Pero como no aromar
el octogenario árbol,
si se anclo en la tierra
para guiar mis pasos



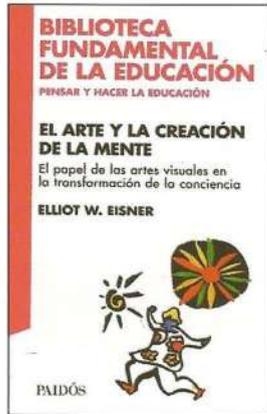
El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia

Autores: Elliot W. Eisner

Editorial: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

ISBN: 978-950-12-9370-8

Páginas: 315



La obra transita por los diversos modos que asumió la enseñanza artística, por sus métodos, por las condiciones específicas creadas por los docentes para que los estudiantes alcancen el aprendizaje; analiza las particularidades de la creación artística por parte de los niños - en especial el dibujo - así como el proceso de refinamiento gradual como resultado de la intervención de sus docentes y el desarrollo de su pensamiento. Eisner nos incita a pensar de otro modo el arte en la educación por su potencia para el desarrollo del pensamiento pero, también, a concebir de otra manera la enseñanza, la vida en la escuela e, incluso, el modo de pensar la docencia al concebirla como una práctica artística.

Rosa Rottemberg

Elliot W. Eisner. Profesor de Arte y Educación en la *Stanford Graduate School of Education*, el Dr. Elliot Eisner (1933-2014) ha sido uno de los investigadores fundamentales del campo de la educación artística y el estudio de la relación entre el arte y el desarrollo de la mente, así como del papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Autor de numerosas obras muy significativas en su campo, ha recibido distinciones como el Premio Internacional de Educación José Vasconcelos en el 2012 y el Grawemeyer Awards en el 2005.

¡Libertad o Muerte!. Historia de la Revolución Haitiana

Autor: Juan Francisco Martínez Peria

Editorial: Centro Cultural de la Cooperación - Buenos Aires - Argentina

ISBN: 978-987-1650-33-0

Páginas: 179



Siendo la primera revolución de esclavos triunfante en el mundo y la primera independencia en América Latina, la revolución Haitiana fue una de las más radicales de la historia. Sin embargo, a diferencia de otros procesos fundacionales y universales, es muy poco lo que sabemos sobre ella. Maldita, negada, la Revolución Haitiana se ha mantenido oculta para el público en general, así como para la mayoría de la historiografía, tanto tradicional como crítica. El eurocentrismo y el racismo que la hicieron impensable en su momento, aún perviven en el presente, condenándola al olvido.

¡Libertad o muerte! Fue la consigna política que movilizó a cientos de miles de esclavos en contra de la esclavitud, el racismo y el colonialismo, venciendo a los imperios francés, inglés y español, poniendo en jaque las bases mismas del sistema mundo moderno colonial del siglo XVIII y XIX. Frente a las limitaciones eurocéntricas, coloniales y esclavistas de las revoluciones de Estado Unidos y de Francia, la Haitiana se erigió como el primer proceso transformador que se propuso seriamente llevar adelante la universalización de los Derechos del Hombre y de los principios de libertad e igualdad...Este libro se propone como un análisis socio-histórico de la Revolución Haitiana y como un humilde aporte a esta magna tarea de recuperación de la memoria, en tiempos en que sus utópicos principios recobran inusitada vigencia.

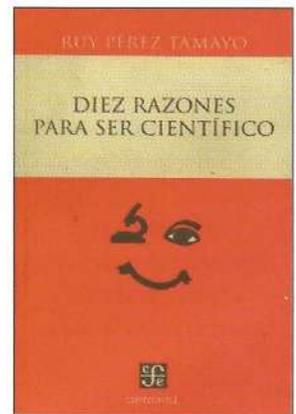
Diez razones para ser científico

Autor: Ruy Pérez Tamayo

Editorial: Fondo de Cultura Económica

ISBN: 978-607-16-1650-0

Páginas: 147



En este breve ensayo, redactado a manera de exposición de motivos, Ruy Pérez Tamayo describe las contingencias individuales que lo llevaron a convertirse en científico, así como cada una de las razones para continuar siéndolo, las cuales fue reconociendo y apreciando poco a poco a lo largo de ese camino: Este opúsculo es comparable al de otras grandes figuras que se han preocupado por formar a las nuevas generaciones y contribuir a la creación de una cultura verdaderamente integral.

La evaluación significativa

Autores: Rebeca Anijovich (Com.), Alicia R. W. de Camilloni, Graciela Cappelletti, Jussara Hoffmann, Raquel Katzkowicz y Lucie Mottier Lopez

Editorial: Editorial Paidós SAICF

ISBN: 978-950-12-1529-8

Páginas: 206



La evaluación de los aprendizajes es un tema complejo que refiere a una práctica social anclada en un contexto, que impacta de múltiples maneras en los distintos actores involucrados: alumnos, docentes, instituciones educativas, padres. La evaluación formativa es una evaluación significativa, en la medida en que procura contribuir a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y al aumento de la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. El alumno deviene, así, centro de la evaluación, receptor y partícipe activo de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes.

Este libro ofrece una mirada amplia del campo de la evaluación, al abordar distintos aspectos del mismo: las emociones que despierta en el evaluador y los evaluados; el modo en que interpela los contenidos y las formas de enseñar y aprender; los valores que se ponen en juego en su práctica; los criterios de inclusión y exclusión implicados; las creencias que subyacen en los docentes acerca de las capacidades de los alumnos para aprender.

Rebeca Anijovich (Universidad de Buenos Aires y Universidad de San Andrés, Argentina) ha convocado para este libro a docentes e investigadoras de diversas instituciones y países, todas ellas, reconocidas expertas en el campo de la evaluación de los aprendizajes.

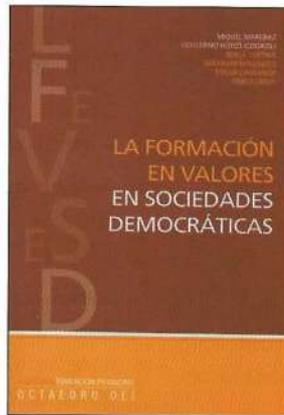
La formación en valores en sociedades democráticas

Autores: Miquel Martínez, Guillermo Hoyos (Coords), Adela Cortina, Abraham Magendzo, Edgar Chavarría, Pablo Latapí

Editorial: Ediciones Octaedro, S.L. - OEI

ISBN: 84-8063-816-8

Páginas: 152



El término "educación en valores" no ha gozado siempre de buena fama. Se lo confunde, con mucha frecuencia, con educación moral en perspectiva religiosa confesional y apologética. Pero, especialmente después de los atentados del 11 de septiembre, del 11 de marzo y de otros que han seguido, parece que no se puede descuidar lo que se entiende hoy por formación en valores.

En tiempos de globalización neoliberal, cuando la democracia liberal formal se convierte en estrategia de dominación, la formación en valores tiene que significar, ante todo, deconstrucción del fetiche del neoliberalismo y reconstrucción del auténtico sentido de participación democrática en clave cosmopolita con base en ciudadanas y ciudadanos libres e iguales.

La educación, como derecho social fundamental, recurso privilegiado de legitimidad del Estado de derecho democrático, se constituye así en el lugar donde se juega la suerte de las democracias contemporáneas.

Una educación para la ciudadanía debe orientarse por principios más tradicionales y sustantivos y, a la vez, más utópicos, si se quiere: es decir, normativamente más audaces.

Es de destacar cómo, todos ellos, se esfuerzan por relacionar los principios de la filosofía moral y política con los aspectos más centrales del proceso educativo en general y de la práctica pedagógica en particular.

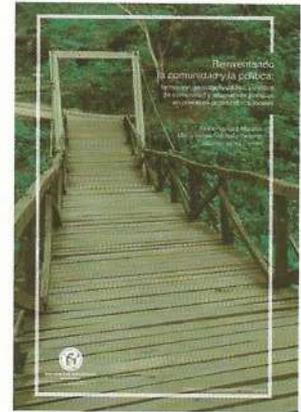
Reinventando la comunidad y la política: formación de subjetividades, sentidos de comunidad y alternativas políticas en procesos organizativos locales

Autores: Alcira Aguilera Morales María, Isabel González Terreros, Alfonso Torres Carrillo

Editorial: UPN

ISBN: 978-958-8908-53-3

Páginas: 198



En Latinoamérica han surgido procesos organizativos y movimientos sociales en torno a diversas problemáticas como el acceso a la tierra y la defensa del territorio, la violencia y el desplazamiento, la discriminación cultural y de género, que expresan los conflictos que trae consigo la expansión del capitalismo en la región. En este sentido, Colombia no es la excepción; desde hace décadas se viene configurando una gran cantidad de iniciativas asociativas de carácter territorial local —tanto rurales como urbanas—, con base en las cuales se afirman y crean identidades colectivas, nuevos actores sociales, solidaridades y alternativas políticas.

Dichas formas de la acción colectiva a escala local han sido poco estudiadas, lo que llevó a los autores a abordar procesos moleculares y a acercarse a lugares en donde existen propuestas que expresan una potencia en la generación y emergencia de alternativas frente a los ejercicios políticos, los sentidos de comunidad y la formación de subjetividades políticas. El libro nace del interés de visibilizar y comprender grupos sociales que se han organizado y están transformando prácticas, discursos y formas de ser y estar en sus contextos a través de las luchas y procesos organizativos que reivindican sus derechos a la tierra, al reconocimiento de su cultura, a la ciudad, a la salud y a la educación, entre otras.

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

Estructura: Título, autor, Institución, palabras clave, clase de artículo, resumen en Español (entre 100 y 120 palabras), cuerpo del artículo y referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas.

El artículo irá acompañado de fotografía del autor en formato JPG, incluyendo afiliación institucional y títulos (no más de 50 palabras). También pueden enviar artículos en lenguas indígenas con su traducción al Español.

Clases de artículos. Preferiblemente deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 20% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales para que sea considerado original.

Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

Características técnicas de los artículos. Los trabajos deben ser preferiblemente inéditos y se enviarán en Word. No deben exceder las 3.500 PALABRAS. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association, 2001 - 5a. edición www.apa.org). Debe, además, enviar la fotografía del autor o autores en archivo adjunto, formato JPG.

Clases de artículos. deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 25% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales. Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No se aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

1- Artículo de informe de investigación. Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica.

2- Artículo de reflexión investigativa. Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3- Artículo de revisión. Resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en educación, ciencia, tecnología, pedagogía o didáctica. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4- Artículo breve de investigación. Documento breve que presenta resultados preliminares o parciales de una investigación educativa.

Forma y preparación del artículo

Título del trabajo que resuma en forma clara la idea principal de la investigación.

Autor o autores con su último título académico e Institución que lo respalda, escribiendo unos renglones con su c.v. Anexar fotografía en formato JPG

Naturaleza del artículo: clase de artículo, acompañado de Nombre del proyecto de investigación, Instituciones que lo financiaron, dónde se desarrolló, fecha en que se realizó, línea o grupo de investigación al que pertenece.

Argumentar la *naturaleza del artículo*, como artículo de investigación.

Palabras clave: Estandarización por tesauros

Resumen hasta 150 palabras. El resumen puede ser descriptivo anunciando el problema la metodología las conclusiones y qué hacer en futuras investigaciones.

(El Título, Palabras clave, y resumen en español, inglés, y si es posible en portugués).

Introducción, cuerpo del artículo deben estar fortalecidos con sustento bibliográfico, coherente con el problema de investigación. Desarrollar la metodología de la investigación, qué clase de trabajo de campo se realizó para levantar la información, sustento cualitativo y cuantitativo, como encuestas, entrevistas, observaciones, muestreos.. etc., que sustenten el problema que se desea resolver y las conclusiones. Es necesario anexar cuadros o diagramas que analicen la información, con sus respectivos títulos números.

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas según las normas APA. (Se deben incluir los vínculos en archivo aparte de fotografías o ilustraciones formato JPG, TIFF, EPS..., mínimo 300 puntos de resolución)

Para enviar los artículos y fotografías de los autores, favor dirigirlos al Editor de la Revista Educación y Cultura, al correo electrónico revistaeducacionycultura@fecode.edu.co.

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

Arauca - Arauca
ASEDAR
Calle 19 N° 22-74
Celular: 3203997736
Teléfono: (097) 8850981

Armenia - Quindío
SUTEO
Carrera 13 N° 9-51
Celular: 3128710280
Teléfono: (096) 7369060

Bucaramanga - Santander
SES
Carrera 27 N° 34-44
Celular: 3164734165
Teléfono: (097) 6341827-6342748-
6348008

Barranquilla - Atlántico
ADEA
Carrera 38B N° 66-39
Celular: 3205670736
Teléfono: (095) 3607683
Bogotá

ADE
Calle 25A N° 31-30 SEDE NORTE
Celular: 3153678897
Teléfono: (091) 3440742
Carrera 9 N° 2-45 Sur SEDE SUR
Teléfono: (091) 2890266-2898908

ADEC
Calle 22F N° 32-52
Celular: 3103415277
Teléfono: (091) 3440862-3680284

USDE
Carrera 8 N° 19-34 Oficina 6-10
Celular: 3206928763
Teléfono: (091) 3348826-2814552

Cali - Valle
SUTEV
Carrera 8 N° 6-38
Celular: 3168846926
Teléfono: (092) 8801008-8841949-
8802936

Cartagena - Bolívar
SUDEB
Calle del Cuartel N° 36-32
Celular: 3153580652
Teléfono: (095) - 6642517

Cúcuta - Norte de Santander
ASINORT
Avenida 6 N° 15-37
Celular: 3164245035
Teléfono: (097) 5723384-5722899-
5723922

Florencia - Caquetá
AICA
Carrera 8 N° 6-58 Barrio La Estrella
Celular: 3118482756
Teléfono: (098) 4354253-4354254-
4346152

Ibagué - Tolima
SIMATOL
Avenida 37 Carrera 4 Esquina
Celular: 3176595853
Teléfono: (098) 2646913-2651899

Leticia - Amazonas
SUDEA
Carrera 9 N° 14-32
Celular: 3112054247
Teléfono: (098) 5924247

Manizales - Caldas
EDUCAL
Calle 18 N° 23-42
Celular: 3104551714
Teléfono: (096) - 8801046 - 8827771

Medellín - Antioquia
ADIDA
Calle 57 N° 42-70
Celular: 3217630732
Teléfono: (094) - 2291000 - 2291030

Mitú - Vaupés
SINDEVA
Carrera 12 N° 15-17
Celular: 3107987153
Teléfono: (098) 5642263

Mocoa - Putumayo
ASEP
Carrera 4 N° 7-23
Celular: 3112877181
Teléfono: (098) 4204236-4295968

Montería - Córdoba
ADEMACOR
Calle 12A N° 8A-19
Celular: 3108829773
Teléfono: (094) 7865231-7835630-
7836918

Neiva - Huila
ADIH
Carrera 8 N° 5-04
Celular: 3142434197
Teléfono: (098) 8720633-8713468-
8716106

Pasto - Nariño
SIMANA
Carrera 23 N° 20-80
Celular: 3162398622
Teléfono: (092) 7210696-7213789

Pereira - Risaralda
SER
Calle 13 N° 6-39
Celular: 3155385316
Teléfono: (096) 3251807-3355458

Popayán - Cauca
ASOINCA
Calle 5 N° 12-55
Celular: 3166936478
Teléfono: (092) 8220835-8240793

Puerto Carreño - Vichada
ASODEVI
Carrera 10 N° 19-71
Celular: 3107857471
Teléfono: (098) 5654213-5654717

Puerto Inírida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio Berlin
Celular: 3208461986
Teléfono: (098) 5656063

Quibdó - Chocó
UMACH
Carrera 6A N° 26-94
Celular: 3104691151
Teléfono: (094) 6710596-6711769-
6710769

Riohacha - Guajira
ASODEGUA
Calle 9 N° 10-107
Celular: 3157244365
Teléfono: (095) 7285061-7285062-
7288995

San Andrés Islas
ASISAP
Carrera 3 N° 6-25
Celular: 3156805671
Teléfono: (098) 5123829-5128676

San José del Guaviare
ADEG
Calle 9 N° 22-56 Barrio el Centro
Celular: 3134778973
Teléfono: (098) 5840327

Santa Marta - Magdalena
EDUMAG
Carrera 22 N° 15-10
Celular: 3135239242
Teléfono: (095) 4347701

Sincelejo - Sucre
ADES
Carrera 30 N° 13A-67
Celular: 3126223630
Teléfono: (095) 2820352-2815582

Tunja - Boyacá
SINDIMAESTROS
Carrera 10 N° 16-47
Celular: 3108088424
Teléfono: (098) 7441546-7422055-
7441549-7441545

Valledupar - Cesar
ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Celular: 3157227826
Teléfono: (095) 5713516-5703915

Villavicencio - Meta
ADEM
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro
Celular: 3102800122
Teléfono: (098) 6615558-6624551

Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Todos los domingos de 1:30 p.m. a 2:00 p.m. por el canal Uno

Contrastes

Porque la realidad tiene diferentes miradas

Todos nuestros programas en www.youtube.com/use/fecode



Las expresiones de vida con que se construye Colombia tienen un punto semanal de

Encuentro

Todos los sábados de 7:00 a 7:30 a.m. por el canal Uno



Escuche todos los sábados de 7:30 a 8:30 a.m.

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Pereira: 1270 a.m.



www.facebook.com/fecode



<https://twitter.com/fecode>



www.fecode.edu.co

ISSN 01207164

