

# EDUCACIÓN Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE ENERO DE 2015

## Jornada única un debate necesario



REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA ENEIRO DE 2015 EDICIÓN No. 107 \$12.000



# COLECCIÓN

## Revista Educación y Cultura

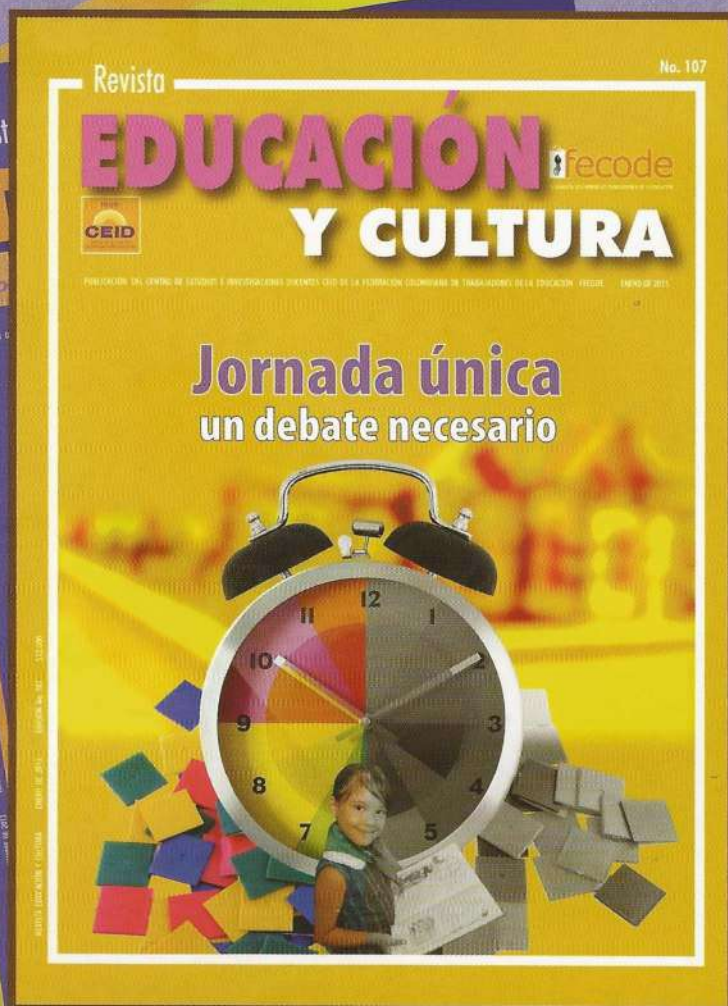
32 años construyendo el movimiento pedagógico

# 50 revistas

de ediciones anteriores  
hasta la edición Número 85.

por tan solo **\$150.000**

**Precio especial para suscriptores activos \$120.000**



**CEID - FECODE**

Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515

revistaeducacionycultura@fecode.edu.co



# Lo bueno es para todos cuando se trata de Educar

+Plataforma Virtual



+ Plan Complementario de lectura



+Acompañamiento Pedagógico



**+ FONDO DE LITERATURA**

- Dí no a las drogas
- Tres muñecas de cristal
- Trátame Bien
- Muchas ovejas en busca de un cuento
- Y muchos más...

**Grupo Editorial Educar**

Los mejores precios y la más alta calidad

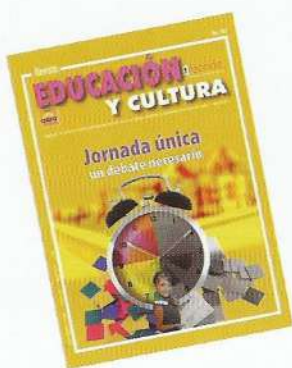
[www.educar.com.co](http://www.educar.com.co)

Contáctanos: +57 (1) 876 4300 Ext.139-162

**GRUPO EDITORIAL educar** 36 años

**fecode**  
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN





**Revista Educación y Cultura**  
Enero - Febrero de 2015 No. 107

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  
Prensa Moderna (Cali-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  
Teléfono: 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**  
Luis Alberto Grubert Ibarra  
Director Revista Educación y Cultura



**Secretario de Seguridad Social y Pensional**  
Enrique Contreras Cadena



**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**  
Luis Alfonso Chala Lugo



**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 Educativos**  
Carlos Enrique Rivas Segura  
Miembro Comité Editorial



**Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativos**  
Over Dorado Cardona



**Fiscal**  
William Yelandia 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. Coedicencias.



**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 Jayeriana. Bogotá



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

## Comité Editorial



**Alfonso Tamayo Valencia**  
Editor  
CEID



**Fanny Milena Quiñones**  
CEID



**Luis Eduardo Rodríguez Caro**  
Corrección de estilo



**John Ávila B.**  
Director CEID



**Luis Fernando Escobar**  
CEID



**Hernán Mauricio Suárez Acosta**  
Diseño, diagramación e ilustraciones



**José Hidalgo Restrepo**  
CEID



**Vanessa Parra Rojas**  
Secretaria Revista



**Marcela Palomino**  
CEID



- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** Referentes pedagógicos de la jornada única  
*Alfonso Tamayo Valencia*
- 14** Comprensión de la jornada extendida desde la gestión educativa en países de América Latina: Chile, Uruguay, Argentina, México y la ciudad de Bogotá, D.C.  
*Edgar Piraján Lozano*
- 20** La jornada escolar completa: ¿Más de lo mismo?  
*José Guillermo Martínez Rojas*
- 23** Jornada escolar única en Colombia ¿Qué hay detrás?  
*Julieta Adams Contreras, Camila Andrea Soto Parra y Edwin Alberto Wilches Suárez*
- DEBATE**
- 28** "¡Es el currículo, estúpido!"  
*Juan Carlos Barrera*
- 32** Instituto Pedagógico Nacional: 20 años de jornada única  
*Alejandro Álvarez, Ricardo Cantillo, Edgar Macías, Patricia Muñoz, Blanca Pérez, Luis Eduardo Preciado y Myriam Consuelo Reyes*
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 36** ¿Más tiempo de permanencia de los estudiantes en las escuelas? ¿Más de lo mismo?  
*Marta Elena Toledo*
- 41** La soledad de los infantes y adolescentes: ¿Un peligro para la sociedad actual?  
*Gladys Sarmiento Castillo*
- 44** Gestación, parto y primera infancia de un libro  
*José Israel González Blanco y Pilar Herrera*
- 47** Hacia una pedagogía de la escucha:  
En la escuela el otro tiene mucho que decirnos  
*Deyby Rodrigo Espinosa Gómez*
- 53** Los Proyectos Educativos Institucionales: una realidad por construir. Un balance necesario después de 20 años de la Ley 115  
*Alfonso José Acuña Medina*
- INTERNACIONAL**
- 58** Venezuela, su educación y las políticas públicas. Una mirada desde el movimiento pedagógico.  
*Mirna Sojo*
- INTERCULTURALIDAD**
- 62** Etnoeducación sin etnoeducadores?  
*Elizabeth Castillo Guzmán*
- EDUCACIÓN SUPERIOR**
- 64** Complejo de superioridad. La política pública para la educación terciaria  
*Leopoldo Múnera Ruiz y Andrés Felipe Mora*
- CULTURA**
- 75** Bogotá es Mozart. Programa del Instituto de Recreación, Cultura y Turismo de Bogotá para el 2015  
*Edgar Torres Cárdenas*
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**



## 4 CARTA DEL DIRECTOR

Este nuevo año está lleno de expectativas que se cruzan sobre el campo educativo. Sin ninguna duda, la idea de la jornada única aparece en el horizonte con grandes interrogantes, empezando por uno que resuena desde que se empezó a hablar del asunto -¿Más de lo mismo?- que connota una lectura despectiva o un tanto descalificadora de lo que se hace en la Escuela y que, antes que incomodarnos, debería interrogarnos.

Pero, también están en el horizonte los procesos de negociación que se adelantan con las insurgencias que todavía existen en el país y, como se señala en obra de reciente publicación, (*La Violencia en Colombia*. Prisa Ediciones. 2014, Guzmán C., Germán, Fals Borda, Orlando y Umaña L., Eduardo) no se gestaron ayer, ni siquiera en los años 50, sino por lo menos, desde los años 30 del siglo pasado para no decir que, de alguna manera, signan toda la vida republicana después de la Independencia. Quizá esa sea la razón de la mirada escéptica que, al parecer se tiende sobre esos procesos como también, de las diversas y hasta encontradas opiniones que, de vez en cuando, se deslizan al respecto en los más diversos espacios. Escepticismo sí, pero no desinterés; más bien una expectativa temerosa por los antecedentes ya de sobra conocidos y porque no se vea, en la realidad que, como suele decirse, se avizoren cambios para bien.

En todo caso, es una expectativa que convoca la atención y disposición de los educadores, como quiera que en nosotros recaerá la tarea, muy importante, de constituir el pegamento de la convivencia que ojalá nos aleje definitivamente de la confrontación armada. Sobre los educadores de las escuelas, regadas por todo el territorio de la Nación recaerá la demanda de esa contribución y no habrá lugar para eludirla. No serán, entonces, los articulistas, contratados para escribir por encargo contra el magisterio, los que ocupen su lugar, sino, los maestros y maestras de carne y hueso, con su mucho o poco saber académico, pero con la inmensa sensibilidad social que les ha permitido subsistir y acometer su tarea, aun en las circunstancias más azarosas. Eso es lo que registra la historia que se puede conocer hasta hoy. Por ello, la expectativa que se

cierne sobre lo que podría ser el papel de la Escuela en el eventual "postconflicto armado" como institución de socialización y construcción de comunidad que tiene presencia en todo el territorio de la Nación.

Así mismo, en la diversidad de los artículos que incluye este número, se puede reconocer la complejidad que ha cobrado la educación en razón de las exigencias que se derivan del desarrollo de la teoría de los derechos humanos en materia del reclamado reconocimiento de las diversidades étnicas y culturales que constituyen ese mosaico poblacional denominado Colombia y que, quizás, deberíamos asumir como una nación de naciones que nos obliga a pensarnos de otras maneras, buscando cómo compatibilizar las diferencias sin desaparecerlas. Aun cuando en las legislaciones heredadas del espíritu colonial, no fácilmente superado por la Independencia, se haya pretendido merecer el ser parte del mundo occidental, desde nuestras entrañas reemergen hoy, con más fuerza que nunca, todos los trazos de la diversidad que nos constituye como una nación de mestizos, negros e indígenas, criados, crecidos y madurados en otro mundo. En realidad, una nación de naciones, que aún luchan por ser reconocidas en sus especificidades.

La diversidad e importancia de los asuntos abordados en este número llama a pensar en lo que podría ser el próximo Congreso Pedagógico Nacional, y da cuenta de los asuntos que centran la preocupación de los educadores y de la opinión nacional, pero además, de problemas que están al orden del día en el ámbito global y que se podrían resumir en una pregunta que acosa a los maestros de todas las latitudes: ¿La educación para qué, hoy? Y, consecuentemente, ¿qué cambios deberán producirse en nuestra formación y en la Escuela?



**Luis Alberto Grubert Ibarra**  
Presidente de FECODE



# Políticas educativas

## Período 2014-2018

Finalizado el primer período de Juan Manuel Santos se puede analizar claramente que la educación continua siendo la Cenicienta, a pesar de lo “taquillera” que haya parecido durante el último año, cuando los resultados de PISA, Saber, las elecciones presidenciales y el Informe *Tras la Excelencia Docente* de Compartir, generaron nuevamente opinión sobre la crisis de la educación pública en Colombia.

La versión preliminar para la discusión del Consejo Nacional de Planeación: *Bases del Plan Nacional de Desarrollo, 2014-2018* ya está circulando y no por esto podemos decir que se generará en el segundo período de Santos una política pública educativa, esto queda demostrado en cada uno de los temas relacionados. Basta tomar algunos ejemplos. Después de tres años, se presentó el *Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la Educación Superior en Colombia en el escenario de la paz*, donde, si bien, en algún momento, pudo darse una discusión colectiva, el documento final fue decisión del Consejo Nacional de Educación Superior -CESU-, por esta situación la MANE y ASPU presentaron su rechazo y manifestaron en su contra porque es una propuesta que no defiende a la universidad pública, no respeta las decisiones de sus estamentos y no permite que realmente se universalice la educación superior, por el contrario, fortalece la focalización de recursos a través de las famosas becas, que “benefician” a unos pocos estudiantes, consagrando así el principio de individualidad y de “sálvese quien pueda”. Cada uno de los temas del *Acuerdo* está dirigido, como lo dice el profesor Múnera en su interesante artículo: “a responder, fundamentalmente, a los retos de la competitividad económica y a las necesidades de un mercado de trabajo supuestamente inviable en los próximos veinte años”.

En la política de este próximo cuatrenio, la *excelencia docente* “analizada” por Compartir y asumida por el gobierno, también hace parte del documento *Bases del Plan de Desarrollo*, así, sin discusión, con un análisis superficial y economicista.

Qué decir de la propuesta de educación para la *Primera Infancia*, la básica y la media, desarticuladas, sin metas claras, con fines y funciones muy diferentes a los propuestos en la discusión de los propósitos, objetivos y fines de la Ley General, o Ley 115/94; donde prevalece la educación en competencias y se ha venido intensificando la desigualdad o parodiando a Jurjo Torres la “injusticia curricular” al generar una educación para ricos, privilegiada que forma líderes, y una educación para los pobres que forma emprendedores dóciles, adaptados a las condiciones sociales, climáticas, políticas y culturales con la obsesión permanente por mejorar los escasos ingresos para sobrevivir.

Otro tema importante que es tratado en las *Bases del Plan Nacional de desarrollo* es la innovadora idea de ampliación de la jornada, que en el artículo 85 de la Ley 115, contemplaba

“una sola jornada diurna”, pero las discusiones de fondo sobre cómo implementarla, el por qué y el para qué, no pasaron por el tamiz de una consulta participativa real, si bien es cierto que en documentos como las *Reflexiones sobre el tiempo escolar* (2010) del Ministerio de Educación Nacional, se empezaron a promover nuevamente, ésta se aplicará como una colcha de retazos, que no consolidará una educación digna para la niñez y la juventud colombianas. El entrenamiento en matemáticas, lenguaje y ciencias para mejorar los resultados de las pruebas internacionales es la vanguardia de esta propuesta, no una formación humana integral. Esto, sin hablar de los múltiples beneficiarios privados que ejecutarán los contratos.

La jornada única debería plantear importantes modificaciones al currículo, al plan de estudios, al uso del tiempo libre, a la posibilidad de recuperar una formación digna porque como dice Santos Guerra en *La escuela que aprende*:

En la medida en que todos se interesen y se comprometan con una escuela mejor, tendremos una sociedad mejor. Si la escuela interesa a cada alumno para obtener buenos resultados, a los profesionales para transmitir acriticamente los conocimientos y a los padres para que sus hijos se sitúen mejor en la sociedad, tendremos una escuela perpetuadora de las diferencias y acentuadora de las injusticias.

No importa que se escriba sobre la paz, se dibuje sobre la paz, no basta hablar de paz para que exista, no basta con dar “paños de agua tibia” a la educación, es necesario generar las condiciones reales para que la población participe en la decisión de su futuro, para garantizar que los impuestos, la redistribución de la riqueza y las políticas beneficien a la población en general, no a unos pocos; no basta decretar la paz para que esta se lleve a cabo, continuar implementando políticas sociales, económicas y educativas sin consultar las necesidades y condiciones reales de existencia, es un exabrupto, pero que cada uno de los ciudadanos las crea, es lo peor. Un buen ejemplo de la verdadera intencionalidad del gobierno se observa en la imposición del mísero ajuste salarial decretado unilateralmente, que no solamente mantendrá las injustas condiciones de la población sino que las prolongará y hará cada día más dramáticas.

El Movimiento Pedagógico debe continuar la reflexión sobre las condiciones de la educación pública en Colombia, la práctica docente, la profesión docente, la profundización de la desigualdad económica y curricular, promover el 3er. Congreso Pedagógico Nacional como una oportunidad para que los ejes de una verdadera *política pública educativa* se construyan desde la ciudadanía, y no a través de *Acuerdos* superficiales que responden a intereses de mercado.



Ottawa, Canadá

## 7º Congreso Mundial de la Internacional de la Educación



UNÁMONOS POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA  
Una educación de calidad para un mundo mejor



21-26 de julio de 2015

El Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, celebrado cada cuatro años, es el máximo órgano rector de la organización. El próximo congreso tendrá lugar en Ottawa (Canadá), en el Ottawa Convention Center (OCC) del 21 al 26 de julio de 2015.

El Congreso brinda a los representantes de todas las organizaciones afiliadas de la IE la oportunidad de conocer y reforzar los lazos de solidaridad entre sus miembros, docentes y trabajadores de la educación de todo el mundo. Es también la oportunidad para los delegados de considerar los principales temas de actualidad que afectan a sus organizaciones, al movimiento sindical internacional de docentes y a la lucha constante por una educación pública de calidad para todos.

El tema del 7º Congreso Mundial es "Unámonos por la educación pública – Una educación de calidad para un mundo mejor", que fue determinado por el Consejo Ejecutivo de la Internacional de la Educación en marzo de 2013 y establece el marco de debate para el Congreso.

Asimismo, se ha denominado igual que la principal iniciativa de la IE en 2013 destinada a movilizar el apoyo a la educación pública con el fin de:

- Sensibilizar a los gobiernos, los organismos intergubernamentales y la sociedad en general sobre el hecho de que una educación pública de calidad para todos es uno de los pilares fundamentales de una sociedad justa y equitativa;
- Mostrar que socavar la educación pública perjudica los intereses de la sociedad; y
- Velar por que el Objetivo de la Educación de calidad para Todos sea un elemento central de toda estrategia de desarrollo mundial posterior a 2015, con la IE, y los profesionales de la educación en general, a la cabeza de los que dirigen la aplicación de la estrategia.

Para mayor información, ingrese a <http://ei-ie.org/congress7/es/>

Medellín, Colombia

## VII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales "Transformaciones democráticas, justicia social y procesos de paz"



9-13 de Noviembre de 2015

Centro de Convenciones Plaza Mayor, Medellín.

La VII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales "Transformaciones democráticas, justicia social y procesos de paz", será promovida por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO–, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO–, la Organización de Estados Iberoamericanos –OEI–, la Alcaldía de Medellín y el Gobierno de Antioquia.

La Conferencia será el marco de la XXV Asamblea General de CLACSO, y será, sin lugar a dudas, uno de los grandes eventos académicos del presente año, con numerosas conferencias magistrales, coloquios especiales, paneles, reuniones de grupos de trabajo, talleres, un ciclo de cine documental latinoamericano y diversas actividades culturales. Contará con más de 600 panelistas y 40 invitados especiales de América Latina, Estados Unidos, Canadá, Europa, África y Asia.

Este evento, pretende constituir un ámbito de debate, balance y reflexión que favorezca la construcción de herramientas para pensar las realidades latinoamericanas y para actuar sobre ellas, buscando alternativas viables y creativas a los principales problemas sociales que vive la región. Un ámbito privilegiado para la difusión del pensamiento social que busca nutrirse e incidir en la formulación de políticas públicas para la consolidación y ampliación de los cambios democráticos que vive nuestro continente. Abordará los vínculos entre la construcción de conocimiento y la acción social desde diversos campos disciplinares, organizando sus actividades en quince ejes temáticos.

La Conferencia está dirigida a investigadores, estudiantes de posgrado, docentes universitarios, representantes y agentes gubernamentales, dirigentes políticos, sociales y sindicales, periodistas, miembros de organizaciones no gubernamentales y organismos internacionales, así como toda persona interesada en la contribución que la investigación social puede realizar para contribuir con la construcción de sociedades basadas en los derechos humanos, la defensa de la libertad y el bien común.

Para mayor información, los invitamos a conocer la página web del evento en <http://www.clacso.org.ar/conferencia2015/conferencia.php>

## Junta Nacional evaluó trabajo de 2014 y se proyectó para el 2015

La Junta Nacional de FECODE se reunió el pasado 3 de diciembre de 2014 en la capital de la República, y realizó una evaluación del trabajo que se desarrolló en el 2014. Al tiempo que planteó las metas a conquistar en el 2015 en el Pliego de Peticiones a presentar al Gobierno Nacional.

Muy agitada y activa estuvo la última Junta Nacional de FECODE. En primer lugar, hubo informes de la presidencia sobre los diversos ejes en los que trabajó la Federación durante el 2014, análisis y discusión sobre lo obtenido y lo pendiente y, por último, acuerdos para la presentación del Pliego de Peticiones 2015.

El reporte de presidencia demostró que la unidad del Magisterio en torno a la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación permitió las siguientes conquistas: cálculo actuarial del FOMAG tasado en 88.6 billones de pesos, cifra que obliga al Gobierno a enviar los recursos del FOMPET al Fondo para fortalecerlo; pago de deudas a los educadores por diversos conceptos y acuerdo para cancelar las que están por certificar; incremento del 15% para los educadores regidos por el Decreto 1278 ubicados en el grado 2 con título de Maestría y del 30% con Doctorado; aumento salarial adicional de 1% para 2014 y 2015; y negociación del modelo provisional de ascensos en el cual FECODE propuso tres criterios: títulos, experiencia y producción académica. Frente a estos, el Gobierno propuso dos aspectos adicionales: praxis pedagógica con un peso del 65% y evaluación institucional. Ante las diferencias no hubo acuerdos y el punto quedó para el Pliego de Peticiones del próximo año. La Junta Nacional valoró como exitoso este proceso y resaltó que fue fruto del trabajo hermanado e integrado de los educadores.

Otros puntos que harán parte del Pliego de Peticiones de 2015 serán: nivelación e incremento salarial, salud, implementación real de la jornada única y defensa de los derechos humanos. Entre las proposiciones se destacan las siguientes: exigir el cumplimiento de los acuerdos firmados en septiembre de 2013 y mayo de 2014; reivindicar la unidad del Magisterio en torno a los Sindicatos filiales y FECODE; estudiar la situación de los etnoeducadores e indígenas y las repercusiones de la aplicación del Decreto 804/95 en materia salarial; desarrollar la más amplia difusión de las propuestas de la Federación y establecer mecanismos e instrumentos ágiles y oportunos de comunicación con la base magisterial y la comunidad educativa en general; organizar la implementación de las Juntas Municipales, Distritales, Departamentales y Nacional de educación establecidas en la Ley 115 de 1994, como escenarios de discusión de políticas educativas; efectuar exigencias y movilizaciones por la prestación de un servicio de salud digno; orientar la discusión sobre la defensa de la educación pública y el quehacer frente al Sistema General de Participación y la recuperación de la fórmulas del Situado Fiscal (Artículos 356 y 357 de la CPN); exigir la participación oficial de FECODE en la Comisión Nacional de Concertación de Política Salarial y alertar al Magisterio para que se prepare para protestas y un paro nacional.





## Informe equipos FECODE 2014

### 1. Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, CEID-FECODE. Trabajó las siguientes líneas:

- Fortalecimiento del Movimiento Pedagógico, PEPA y los Círculos Pedagógicos.
- Preparación del 3er Congreso Pedagógico Nacional.
- Análisis de la política educativa.
- Propuesta para el nuevo modelo de ascenso y reubicación para los docentes regidos por el decreto 1278 de 2002.
- Organización y asesoría al Comité Ejecutivo, a los sindicatos regionales y a los CEID de las filiales.
- Edición y publicación de seis números, 101 a 106, de la Revista Educación y Cultura.

### 2. Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes

Este equipo tuvo la responsabilidad de las actividades correspondientes a la organización y ejecución del II Encuentro Folclórico y Cultural de docentes, los Deportivos Nacionales del Magisterio y el fortalecimiento de las relaciones con las diferentes organizaciones gremiales, sindicales y cooperativas.

### 3. Escuela nacional de organización y formación. Se trabajaron los siguientes aspectos:

- Fortalecimiento de la unidad de los trabajadores del sector educativo como paso al sindicato único, con un trabajo intersindical coordinado.
- Formación y actualización de los miembros de las organizaciones filiales de Fecode, a través de la capacitación política, jurídica, pedagógica, laboral y sindical con perspectiva de género. Temáticas de formación de la Escuela: Escuela y posconflicto, Escuela territorio de paz, derechos humanos laborales, formación de formadores y derechos, libertades y autonomía sindical.

- Desarrollo del proyecto Fecode- Lärarförbundet, a partir de la realización de seminarios nacionales y regionales coordinados con Escuela Sindical y la Secretaría de género, inclusión e igualdad.

- Elaboración de documentos: cartilla del proyecto unidad sindical y sectorial, talleres y materiales.

### 4. Secretaría de género, inclusión e igualdad. Líneas de acción desarrolladas:

- Formación. Desarrollo del proyecto de Fecode y Lärarförbundet para la cualificación y fortalecimiento político sindical con perspectiva de género.
- Comunicación institucional. Fortalecimiento de la participación en los programas institucionales de televisión y radio, "Encuentro" y "Contrastes".
- Comunicación pedagógica con énfasis en estudios de género. Estudio y participación en eventos locales, nacionales e internacionales.
- Difusión. Diseño y elaboración de la cartilla de estudio para los talleres zonales sobre economía política, política educativa, laboral y de unidad sindical. Diseño del calendario conmemorativo del 8 de marzo. Publicación de la revista Mujer y transformación social y del afiche conmemorativo del 25 de noviembre, Día Internacional de la No Violencia Contra las Mujeres.

### 5. Asesoría jurídica

Se realizaron diferentes seminarios y actividades académicas y culturales organizadas por Fecode y sus 33 sindicatos filiales en diferentes temáticas.

Participación en la Comisión Tripartita del proyecto de Estatuto Docente, redacción de textos que sustentan las propuestas de la Federación, y revisión de las memorias de las sesiones de la comisión. Acompañamiento y asesoría constan-

te a docentes, directivos docentes y sindicatos en derechos de petición, orientaciones respecto a incapacidades.

### 6. Derechos Humanos. Las acciones fundamentales fueron:

- Contribución al movimiento social y popular en la promoción, denuncia y defensa de los DDHH. Articulación y coordinación del trabajo de Fecode en DDHH a nivel nacional.
  - Realización del III Encuentro Nacional de DDHH de Fecode, el 3 y 4 de abril.
  - Se inició la promulgación de la Ley de Víctimas (1448 de 2011) con el objetivo de construir una propuesta marco para la reparación colectiva al movimiento sindical.
- Participación en otros espacios de derechos humanos:
- Clamor Social por la Paz, cuyo objetivo es generar un movimiento social por la paz y, en ese sentido, fortalecer el Frente Amplio por la Paz.
  - Organización del Encuentro Nacional por la Paz, 16 y 17 de noviembre, donde se estableció diálogo con distintas organizaciones e instituciones sobre el tema de la solución política al conflicto armado, entre ellas, las iglesias, las embajadas y la administración distrital.

A través de estas acciones, Fecode ha tenido una presencia dinámica, participativa e influyente ante los diversos estamentos que de una u otra forma se relacionan con nuestra labor profesional y sindical. Presencia que mantendremos y mejoraremos contando con la indispensable participación de nuestros asociados.







**Alfonso Tamayo Valencia**

Filósofo Universidad Javeriana.  
Catedrático Universidad Pedagógica Nacional.  
Editor Revista Educación y Cultura

## Referentes pedagógicos de la jornada única

### Resumen

El propósito de este escrito es ubicar la jornada única en el marco de la Ley General de Educación 115/94 como una opción para mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje, fundamentada en el desarrollo de la dimensión pedagógica del Proyecto Educativo Institucional –PEI–.

### Palabras clave

Pedagogía, Proyecto Educativo Institucional, Ley 115/94, Currículo, Plan de Estudios, Didáctica, Evaluación.



Más allá de las intenciones del Ministerio de Educación Nacional –MEN– por reducir esta jornada a reforzar las asignaturas: lenguaje, matemáticas y ciencias para mejorar en la prueba PISA, y más allá del simple aumento de docentes contratados ad-hoc para estos refuerzos, consideramos que la jornada única no puede ser la prolongación de los cursos remediales ni la réplica del modelo SENA en las Instituciones educativas, sino una verdadera oportunidad para repensar la educación a la luz de la Ley General en sus 20 años de vigencia.

La jornada única, a la luz de la Ley 115 en su artículo 85 que establece una sola jornada diurna y de las demás disposiciones sobre el PEI, enfoque pedagógico, currículo, autonomía y evaluación, no solamente reclama un amplio consenso en la comunidad académica de docentes sino, también, el dotarla de una propuesta pedagógica que haga posible que más tiempo en la escuela genere mejores oportunidades de aprendizaje y formación integral.

Si la jornada única está orientada a la calidad educativa y si ella amplía la jornada escolar, entonces lo que tenemos que pensar, más allá de la norma, es cómo implementarla. En lo que sigue presentamos una propuesta pedagógica necesaria en el entendido de que un cambio en el tiempo solamente tiene sentido si posibilita una reforma curricular que replantea los propósitos, los criterios de selección de contenidos, las estrategias didácticas y las formas de evaluación. Más de lo mismo no tiene sentido.

## Hacia un modelo de formación del ciudadano

La educación es un proceso social orientado a la formación de niños y jóvenes en la cultura y los valores, la ciencia y la técnica, la ética y la estética que ha construido la humanidad a lo largo de su historia. Surge de nuestra misma naturaleza humana inacabada pero social. El hombre es la única creatura que tiene que ser educada y es en este intercambio entre lo que le aporta la cultura y lo que él como sujeto elabora y apropia, desde sus capacidades, como se va constituyendo como sujeto individual y colectivo.

En la educación se juega el futuro del ciudadano, del país y de la sociedad, es por ello un asunto público por excelencia. Se ha dicho que un país es lo que sea su educación y también, que ella debería ser la principal preocupación del gobernante, pero basta mirar la televisión o leer las noticias en la prensa para constatar que algo grave está sucediendo... a las instituciones educativas está llegando toda la problemática de una sociedad que se debate entre las exigencias de la posmodernidad, las nuevas tecnologías, la sociedad del conocimiento, la globalización y un sistema económico inequitativo, excluyente y neoliberal. La educación pública tiene como imperativo moral y político poner las condiciones para transformar esta situación.

Nos preguntamos entonces: ¿para qué estamos educando?

Un maestro del sector oficial en Colombia se encuentra con un sistema educativo inequitativo y excluyente más orientado al asistencialismo social y a la capacitación laboral que a la generación de conocimiento, democracia y equidad.

Si nos preguntaran ¿para qué sirve la educación?, tendríamos que decir, para mantener la desigualdad social, cultural y económica.

Los maestros estamos viviendo una paradoja: nunca antes como ahora tenemos a disposición tantas herramientas teórico-prácticas para una buena educación y, sin embargo, nunca habíamos sentido como ahora los efectos reduccionistas que sobre ella ejerce la política neoliberal.

**“...La jornada única puede ser una oportunidad ideal para reconstruir de manera colectiva y argumentada la estrategia pedagógica, revisarla, reorientarla o reafirmarla a la luz de los nuevos desarrollos del campo intelectual de la teoría curricular...”**

Es preciso, entonces, enfrentar el modelo neoliberal con uno democrático y crítico orientado a formar en la ciudadanía y no solamente en las competencias laborales.

Desde 1982 con el surgimiento del Movimiento Pedagógico Colombiano, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación –FECODE– ha venido elaborando una propuesta apoyada en la Ley General de Educación cuyos elementos centrales se orientan a la formación de ciudadanos. A continuación explicitamos elementos de esa propuesta:

## El Proyecto Educativo Institucional –PEI–

En el artículo 73 de la Ley 115/94 leemos:

“Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos...”

“Parágrafo: El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable”.



Cuatro características se hacen evidentes en este artículo: el fin de la educación es la formación integral del educando, el PEI es una elaboración colectiva de todos los integrantes del establecimiento educativo, en el Proyecto debe existir una estrategia pedagógica explícita y el Proyecto está contextualizado para responder a las necesidades de la sociedad.

Figura N° 1.

EL PEI CONTIENE	
1.	Principios y fines del establecimiento.
2.	Recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios.
3.	La estrategia pedagógica.
4.	El reglamento para docentes y estudiantes.
5.	El Sistema de Gestión.

Pero, un momento de reflexión hoy nos revela que las instituciones educativas han reducido todo su accionar a cumplir con los requisitos para obtener altos puntajes en las pruebas SABER y PISA debido al exagerado peso que sobre ellas está ejerciendo la política del MEN obsesionada con un concepto de calidad amarrado a los resultados de pruebas estandarizadas y masivas.

Lo que tenemos hoy es una reducción curricular, un enrarecimiento de la pedagogía y una desprofesionalización del oficio de maestro.

### La estrategia pedagógica

Un elemento central del PEI es la estrategia pedagógica, que no es más que la manera como el colectivo docente que elabora el Proyecto define y argumenta en el campo intelectual de la educación y la pedagogía, la posición que asume como más pertinente de acuerdo con el contexto cultural y social en el que ejerce su función formadora. La pedagogía se asume como disciplina, como disciplina reconstructiva, como dispositivo de poder, como ciencia social, pero también como arte, como acontecimiento ético, como dimensión política<sup>2</sup>.

De acuerdo con la Ley 115/94 existe aquí la autonomía del establecimiento para tomar posición frente a las propuestas pedagógicas vigentes que orienten el currículo de acuerdo con la formación integral.

Es este un espacio y una oportunidad para que los docentes ejerzan una cultura del debate que permita llegar a acuerdos sobre la estrategia pedagógica de la institución de acuerdo con los desarrollos conceptuales y prácticos de la pedagogía: tradicional, técnica-instrumental, espontaneísta-romántica, constructivista, sociocrítica, decolonial, ¿otras?<sup>3</sup>.

También, en este aspecto, la jornada única puede ser una oportunidad ideal para reconstruir de manera colectiva y argumentada la estrategia pedagógica, revisarla, reorientarla o reafirmarla a la luz de los nuevos desarrollos del campo intelectual de la teoría curricular<sup>4</sup>.

### El diseño curricular

En el artículo 76 de la Ley General encontramos: “Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”.

En el contexto se entiende que el currículo está en función de la formación integral y es condición para llevar a cabo el proyecto que ha sido elaborado por cada establecimiento educativo.

Es aquí también donde los docentes asumen una posición de acuerdo con el vasto campo de producción sobre el currículo, sus enfoques, sus supuestos epistemológicos, psicológicos, éticos, pedagógicos y políticos. Si ya se ha elaborado una estrategia pedagógica es lógico pensar que el diseño curricular será coherente con la estrategia.

Mucho se ha debatido hoy sobre la definición, enfoques, tendencias y propuestas curriculares<sup>5</sup> lo que permite que el colectivo de docentes se posicione pedagógica y profesionalmente al respecto.

Una apretada síntesis de los elementos centrales del currículo en cualquiera de sus enfoques se representa en el siguiente polígono:

Figura N° 2.



La jornada única tendría que repensar el diseño curricular para no caer en una simple sumatoria de contenidos.

La propuesta de jornada única debe gravitar sobre el currículo porque es allí donde se construye la columna vertebral del PEI, sus preguntas sobre el ¿para qué se enseña? ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? y ¿Qué y para qué se evalúa? tienen que ser reconstruidas con las respuestas que cada colectivo de docentes elabora en uso de la autonomía escolar.

Un ejercicio posible sería la caracterización del currículo vigente en la institución y su confrontación con los desarrollos actuales respecto del currículo técnico, práctico o crítico de acuerdo con lo estipulado en el PEI.

De un currículo meramente teórico se puede pasar a una “arquitectura didáctica” que relacione la estructura con su funcionalidad, que vaya de la práctica al concepto y del concepto a la



práctica en una real praxis pedagógica. Es asumir el currículo como una partitura o carta de navegación que orienta las prácticas de aula, pero que también se alimenta de esas mismas experiencias de aula para su consolidación como praxis pedagógica.

De un currículo sin pertinencia social se puede pasar a una real interrelación entre la cultura escolar y la cultura extraescolar<sup>6</sup>.

De un currículo asignaturista se puede pasar a un currículo integrado, interdisciplinario y por núcleos temáticos o problemáticos, por tópicos generadores o basados en problemas<sup>7</sup>.

De un currículo centrado en las disciplinas se puede pasar a un currículo centrado en los valores<sup>8</sup>.

De un currículo técnico concebido como “cadena de montaje” se puede pasar a uno práctico concebido como “organismo vivo” o a un enfoque crítico como “instrumento de transformación”<sup>9</sup>.

Todo esto es posible si recuperamos nuestro PEI y nos aplicamos con inteligencia y dignidad a reivindicar la pedagogía y, por ende, el saber sobre el currículo como campo propio de nuestra profesión como trabajadores de la cultura y de la educación.

## El plan de estudios

En el artículo 79 de la Ley 115/94 leemos: “El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos”.

No se debe confundir con el currículo aunque es una de sus partes, pero como queda claro en el artículo anterior el currículo tiene mayor extensión y una amplia finalidad que no se reduce a la distribución de tiempos y contenidos, objetivos por área y nivel.

Es por lo anterior por lo que la jornada única no puede quedarse en una revisión del Plan de Estudios pues este solamente tiene sentido y significado dentro y articulado al currículo, la estrategia pedagógica y el Proyecto Educativo Institucional.

Una pregunta fundamental aquí es sobre los criterios para establecer las áreas fundamentales y las áreas optativas de cara a la formación integral y al contexto social. El dilema en que nos encontramos hoy, dada la situación de violencia y corrupción así como frente a una educación para el postconflicto es: ¿lo fundamental es la matemática, la lectoescritura y las ciencias? O ¿deberíamos poner como áreas fundamentales la formación en democracia, en valores, artes, lúdica, historia? O ¿sería posible construir un plan de estudios integrado, global y crítico?

## Las estrategias didácticas

De acuerdo con lo anterior y como expresión del PEI, el enfoque pedagógico, el diseño curricular y el plan de estudios, las estrategias didácticas entendidas más allá de una simple metodología o receta práctica, estarían orientadas a pensar las relaciones entre el enseñar y el aprender como acontecimiento complejo que tiene que ver con el lenguaje, con los valores, con el pensamiento del profesor, con los saberes de los estudiantes, con la cultura local, con el pensamiento, con la estética, con la ética y no solamente con los libros de texto<sup>10</sup>.

La didáctica, en este sentido, va más allá de las visiones psicologistas y se relaciona con la epistemología, la lingüística, la sociología, la ética, la estética, la lógica y cada vez gana mayor lugar en el campo de la pedagogía<sup>11</sup>.

La jornada única puede convertirse, también, en un lugar para pensar las alternativas didácticas posibles coherentes con las decisiones tomadas en los aspectos anteriores y estarían coherentemente articuladas al PEI.

Algunas estrategias desde los enfoques constructivistas son:

Figura N°3.

ALTERNATIVAS DIDÁCTICAS CON ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA	
1.	Núcleos temáticos y problemáticos.
2.	Enseñanza por resolución de problemas.
3.	Mapas conceptuales.
4.	Seminario Alemán.
5.	Enseñanza por Proyectos.
6.	Taller.
Cada área selecciona la más adecuada o puede trabajarlas todas	

## La evaluación

Si tenemos en cuenta los elementos anteriores, entendemos con claridad que la evaluación se encuentra adscrita al PEI y tiene que ver con cada uno de sus componentes. La evaluación es, entonces, un juicio de valor con criterios preestablecidos sobre los propósitos de formación según un enfoque pedagógico, curricular y didáctico definido. La evaluación no es un asunto meramente técnico ni mucho menos el cumplimiento de una norma externa a la dinámica misma de las instituciones. Ella es un asunto de interpretación de los procesos que se agencian para el cumplimiento de los propósitos de la formación integral en un contexto local y nacional. Se evalúa para transformar, para mejorar, para comprender el sentido y significado de las interacciones entre maestro-alumno y saberes: es un tema de la hermenéutica<sup>12</sup>.

La jornada única como replanteamiento curricular y didáctico, afecta también las formas de evaluación y su concepción usual que la reduce a calificar, sumar, excluir, jerarquizar y legitimar una política basada en competencias, estándares y lineamientos en función de las pruebas. Como ha quedado demostrado por los investigadores y los especialistas, los maestros y los formadores de maestros<sup>13</sup>, la evaluación está ligada al currículo y tiene supuestos epistemológicos, éticos, psicológicos y políticos que es preciso explicitar de acuerdo con el Sistema Institucional de Evaluación.

Evaluar la jornada única solamente por los resultados en las pruebas SABER o PISA es desconocer el amplio campo pedagógico que le da sentido y legitimar una racionalidad técnico-instrumental al servicio de la educación en función de la economía y no de la formación integral.



Lo anterior permite pensar en el maestro como investigador en el aula, que convierte su práctica en un objeto permanente de reflexión, que mira con asombro lo cotidiano y se pregunta por la potencia de la pedagogía para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje. La jornada única tiene potencia para convertirse en un proyecto de investigación sobre los efectos de la Ley 115/94 en las instituciones y una herramienta para señalar las desviaciones que la política neoliberal ha tenido sobre el quehacer docente, sobre su identidad y su estatuto profesional.

El modelo de formación del ciudadano podría diseñarse esquemáticamente así: (figura 4)

### Condiciones de posibilidad de este modelo

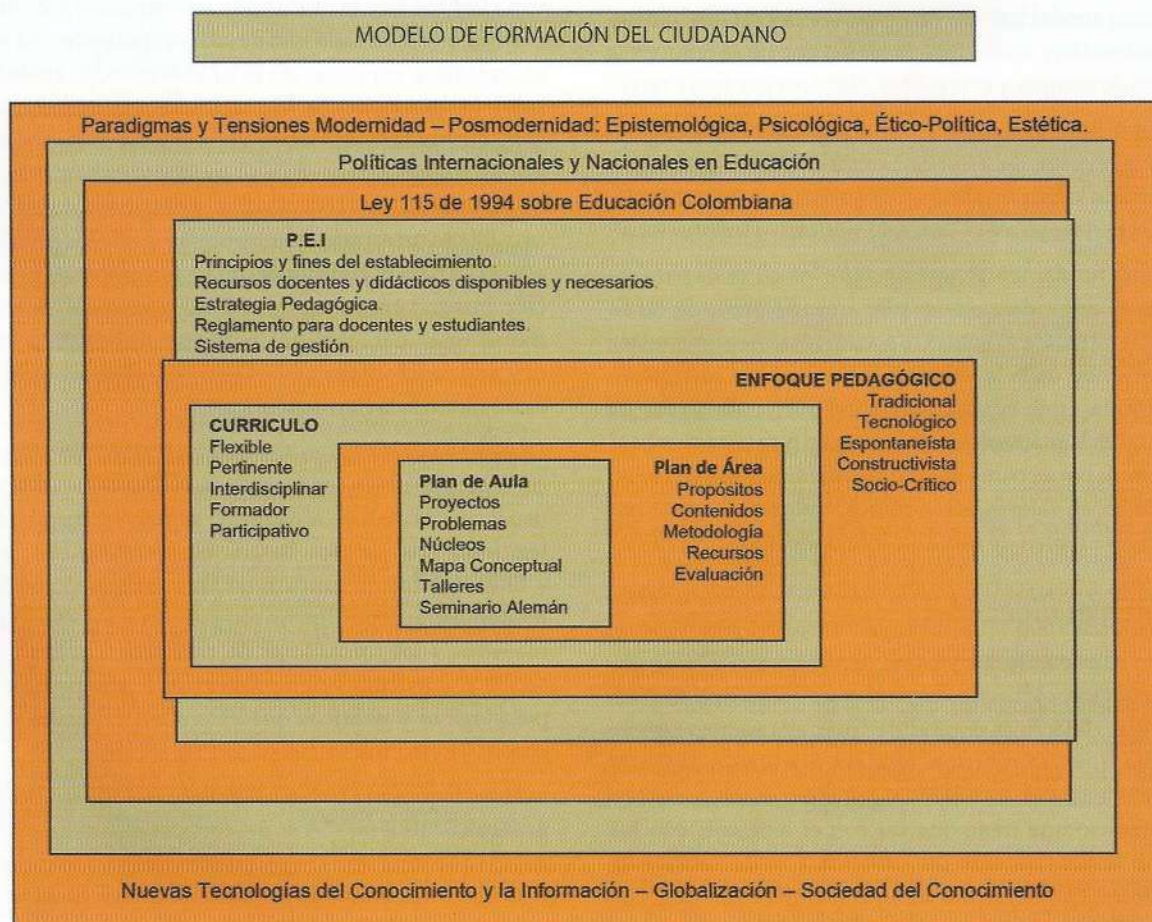
Para la realización de este modelo, en cada uno de sus componentes y respetando la dinámica que cada colectivo de docentes le imprima de acuerdo con sus características particulares de contexto, cultura local y recursos materiales y humanos, es preciso tener en cuenta: *la autonomía escolar consagrada en la ley 115/94, apoyarse en la pedagogía como saber propio del maestro, posicionarse políticamente frente a las políticas de gobierno en educación y exigir tiempos y espacios en la jornada única para la construcción, implementación y evaluación.*

El artículo 77 de la Ley 115/94 establece: "Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente Ley y el Proyecto Educativo Institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la Ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional".

De acuerdo con lo anterior, el colectivo de docentes puede organizar, introducir, adaptar en un ejercicio autónomo de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y no necesariamente aceptar la selección de áreas fundamentales (ciencias, matemáticas y lectoescritura) dejando de lado las formativas en sociales, filosofía, lúdicas, estéticas y las que tienen que ver con los saberes y prácticas de la cultura local.

Pero, también, tiene que ver el modelo y su implementación con la apropiación de los desarrollos del campo intelectual de la pedagogía en nuestro país para, desde allí, proponer la estrategia que permita la formación integral. Vale la pena recoger y sistematizar los saberes y prácticas de los miles de maestros que a la convocatoria del Movimiento Pedagógico

Figura N°4.





han venido realizando experiencias pedagógicas alternativas: Expedición Pedagógica, ponencias a los dos Congresos Pedagógicos Nacionales realizados por FECODE, recoger el acervo bibliográfico existente en las editoriales sobre pedagogía y didáctica, currículo y evaluación producido por los maestros y tener en cuenta, también, el efecto que sobre las instituciones están teniendo los programas de Maestría y Doctorado que existen en Colombia.

El Movimiento Pedagógico Latinoamericano que tuvo su origen en el Movimiento Pedagógico Colombiano y se extiende hoy por Argentina, Brasil, Venezuela, Paraguay, Bolivia y Ecuador puede servir de referente para pensar “otra escuela y otros maestros”, diferentes al modelo gerencial y eficientista, centrado en una política neoliberal que nos impide mirar al sur porque estamos obnubilados con el norte y su brazo de política educativa: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE)<sup>4</sup>.

Este ejercicio, eminentemente pedagógico, revelará las insuficiencias de la política gubernamental en educación y llevará al magisterio a anteponer con fortaleza argumentativa y organizativa sus propias concepciones y elaboraciones como corresponde a una comunidad académica profesional que se autorregula, tiene identidad y ejerce su autonomía en el campo que le es propio: la pedagogía.

Pensar la jornada única como oportunidad para una reestructuración curricular de fondo y de acuerdo con los desafíos de nuestra época es también exigir más tiempo y espacios para la reflexión colectiva y la investigación permanente de los maestros en las instituciones orientada a construir equidad con una educación de calidad para todos y no solamente para quienes pueden pagar la educación en colegios privados.

La jornada única, en su dimensión pedagógica, es un proyecto innovador y fundamentado, participativo y propuesto por cada institución de acuerdo con sus particularidades. Como proyecto innovador en construcción está más cerca de los problemas sociales y de la formación ciudadana que de la estandarización y las pruebas masivas.

Requiere más tiempo para los estudiantes, más espacios de discusión para los profesores, más proyectos y programas orientados a trabajar en equipo para llenar los vacíos socio-culturales, cognitivos y éticos que caracterizan las configuraciones sociales como la familia, el barrio, la ciudad y el país.

Desde 1999 se ha venido proponiendo la jornada única y desde ese entonces se ha solicitado que sea gradual, financiada adecuadamente por el Estado, que beneficie a los padres y a las familias, que mejore las relaciones interpersonales de los estudiantes y que propicie un nuevo clima institucional por el trabajo en equipo, lo cual genera pertenencia. Se ha dicho, también, que se necesita la conformación de equipos técnico-pedagógicos que la asesoren e impulsen en cada institución. Se necesita un mejoramiento salarial para que los docentes se de-

diquen de tiempo completo a su labor y un acompañamiento serio para su cualificación pedagógica permanente y gratuita.

A los maestros si nos interesa “la jornada escolar completa como parte de una política de fortalecimiento, integración y modernización de las instituciones educativas que se inscribe en la dinámica de hacer viable que las diferentes entidades del sector educativo articulen de manera eficaz relaciones y coordinaciones con las instituciones y programas de naturaleza social, política y cultural propias de la vida municipal y regional, para abrir la escuela a los procesos de significación que la hagan más pertinente a la naturaleza social y cultural de la acción educativa, dentro de los requerimientos de cada región” como lo afirmó el mismo Ministerio de Educación en un documento publicado en la *Revista Educación y Cultura* n.º 46<sup>5</sup>.

A los maestros nos interesa la lectura y la escritura como un ejercicio de pensamiento para leer y escribir con los estudiantes y con los padres de familia nuestra realidad social y nuestra cultura, nuestra historia y nuestros valores. Nos interesan las matemáticas para comprender las cifras de la inequidad, los datos de la pobreza, la distribución del presupuesto y lo que hacen con nuestros impuestos, también nos interesan para analizar un modelo económico que naturaliza la inequidad y privilegia los intereses del neoliberalismo. Nos interesa la ciencia como proceso al servicio de la transformación de la naturaleza y de la sociedad, como búsqueda de la verdad, ciencia con conciencia para ser mejores y hacer mejor la sociedad... pero esto no lo pueden medir las pruebas.

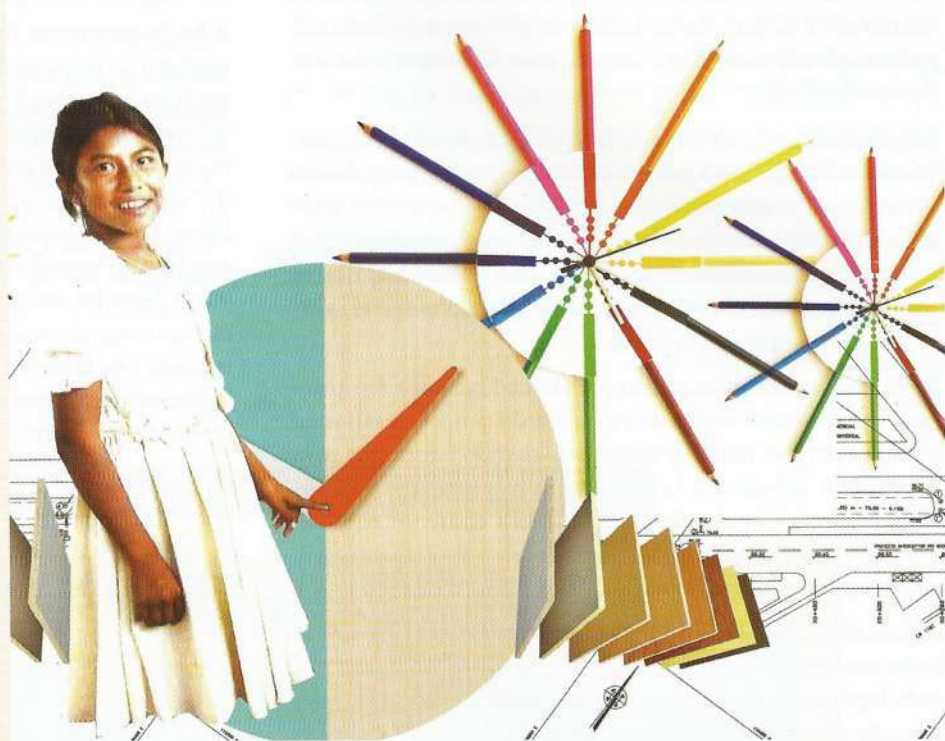
## Notas

- 1 Basta confrontar la producción intelectual en los programas de Maestría y Doctorado en Educación frente al Informe Compartir *Tras la excelencia docente, ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?* (2014).
- 2 Tamayo, A. (2005). *Cuatro tendencias de la pedagogía en Colombia*. Tunja-UPTC. Ortega, P. y otros. (2011). *Pedagogía y Didáctica: Aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá. Bonaventuriana.
- 3 Tamayo, A. (2013). Hacia un modelo pedagógico para la autonomía y la democracia. En: *Currículo y evaluación críticos*. Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, Bogotá, pp. 119-137.
- 4 López Ruiz, J. I. (2005). *Construir el currículo global*. Málaga: Aljibe.
- 5 López, J. N. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Magisterio. Posner, G. (1998). *Análisis de Currículo*. Bogotá. McGraw Hill.
- 6 Mockus, A. & otros. (2001). *Las fronteras de la Escuela*. Bogotá: Magisterio.
- 7 Vasco, C. E. & otros. (2001). *El saber tiene sentido*. Bogotá: Cinep.
- 8 Londoño, O.E. (2011). *La transmisión de Valores*. Bogotá: Bonaventuriana.
- 9 López R. I. (2005). Construir el currículo global. Málaga: Aljibe. Capítulo V.
- 10 Martínez, A. (1999). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En: *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Coprodic, pp. 151-173.
- 11 Camilloni, A. & otras. (2004). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- 12 Niño, Z. L. (2010). *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica: Pedagogía, Currículo y Evaluación*. Bogotá: CIUP, UPN.
- 13 *Revista Educación y Cultura*, n.º 102. Evaluar o Medir: límites de la prueba PISA.
- 14 López D. (2014). *La Ruta del Maestro*. Círculos Pedagógicos. Latinoamérica. La Rioja, Argentina.
- 15 Equipo Ministerio de Educación Nacional. (1999). Jornada Escolar en Colombia. En: *Revista Educación y Cultura*, FECODE. Bogotá, p. 22.



# Comprensión de la jornada extendida desde la gestión educativa en países de América Latina:

Chile, Uruguay, Argentina, México y la ciudad de Bogotá, D.C.



**Edgar Piraján Lozano**

Licenciado en Matemáticas y Física,  
Universidad Antonio Nariño  
Especialista en Pedagogía,  
Universidad Pedagógica Nacional  
Magíster en Educación, Universidad  
Pedagógica Nacional

## Resumen

La Jornada Extendida aparece como una estrategia que permitiría mejorar los procesos educativos, pero que sin duda alguna, su puesta en marcha pondría a prueba un modelo de Gestión Educativa capaz de asumir todas las transformaciones desde todo nivel, necesarias para su ejecución. En Bogotá, en los últimos años se viene llevando a cabo el proyecto “Currículo para la excelencia académica y la formación integral”, al igual que en América Latina, ya son varios los países que lo vienen desarrollando desde hace algunos años, unos con más tiempo que otros y con diferentes resultados. En este

sentido, se exponen a continuación una serie de aspectos que desde la Gestión Educativa han permitido fortalecer los proyectos en estos países y que podrían tenerse en cuenta para el desarrollo del proyecto en la ciudad de Bogotá.

## Palabras clave

Gestión Educativa, Formación Integral, Jornada Extendida.

Desde finales de la década de los 90 en los países de América Latina, se ha venido llevando a cabo una serie transformaciones en los sistemas educativos



que buscan dar solución a diferentes problemas que aquejan la educación en los países de la Región, en aspectos como el notable aumento de la tasa de escolaridad en todos los niveles, la no correspondencia entre dicho aumento de oportunidades de acceso a la escolaridad con los deficientes resultados de aprendizaje obtenidos, además, como una forma de enfrentar la incidencia de las transformaciones globales a nivel económico y político. Estas alternativas de solución son el resultado de la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtiem, los denominados Acuerdos de Washington, los documentos de CEPAL sobre educación y Transformación Productiva con Equidad y las políticas y programas desarrollados por agencias financieras internacionales, especialmente el Banco Interamericano de Desarrollo –BID– y el Banco Mundial en Educación en América Latina.

La intención de introducir reformas en el sistema educativo, sirvió como excusa para que apareciera la descentralización como una estrategia política para la solución de los problemas presentados con varios argumentos, entre ellos el de facilitar el control de las políticas públicas en los países con mayor extensión territorial, pues se hace más complejo desde un solo punto burocrático. Esta redefinición de las funciones del Estado permitió, en la mayoría de los casos, conseguir transformaciones en la estructura organizacional, entre las que se mencionan, la aceleración del desarrollo económico; una mayor eficiencia administrativa y una toma de decisiones más rápida, menos burocrática y más cercana a la realidad; la redistribución de la responsabilidad financiera de la educación; una mayor democratización del poder; mayor control a través de la desregulación; subsidio a la demanda; transferencia de poder y recursos de ciertos grupos de influencia a otros; mejoramiento de la calidad de la educación bajo la expectativa de que si la toma de decisiones se encuentra más cercana al nivel de la escuela los rendimientos y compromisos serán mayores y se generará un mayor sentido de pertenencia y estímulo hacia los actores de la comunidad educativa (Hanson, M., 1998, citado por Gajardo, 1999).

Sin embargo, valdría la pena considerar la forma como estas políticas han afectado los sistemas educativos en la región y si realmente ha demostrado ser una solución a los problemas inicialmente planteados, o por el contrario, han acelerado la crisis en el sector.

Dentro de este contexto de la descentralización, la extensión de la jornada escolar es una decisión asumida por varios Gobiernos, entre ellos el de Colombia, como una estrategia para el mejoramiento de la calidad educativa, la equidad y eficiencia de los sistemas educativos, a través de la provisión de insumos

**“...Con la intención de dar cumplimiento a lo establecido en la Ley General de Educación frente a este tema, ya son varios los intentos que desde el Ministerio de Educación y de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, se han llevado a cabo sin que en ninguno de los dos casos se hayan obtenido resultados satisfactorios...”**

necesarios, el aumento de las horas de clase, la renovación de los métodos y técnicas de enseñanza, innovaciones y transformaciones pedagógicas y la mejoría de las condiciones de trabajo docente, entre otros. De igual manera, la ampliación de la jornada sustentada en principios de igualdad y calidad con respecto a la oferta de los colegios de educación privada buscando la extensión de los espacios curriculares y garantizando a los estudiantes mayores oportunidades de aprendizaje con el desarrollo de nuevas experiencias para construir otros saberes.

Teniendo en cuenta el contexto anterior y una tendencia generalizada por implementar políticas públicas que permitan fortalecer los procesos educativos en la Región, en Colombia, la propuesta de la jornada extendida es enunciada en el marco legal de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) donde aparece como jornada única definida por el artículo 85 del capítulo 4: Organización administrativa del servicio, donde se manifiesta: “Jornadas en los estableci-

mientos educativos. El servicio público educativo se prestará en las instituciones educativas en una sola jornada diurna”, con el fin de reglamentar el programa y los plazos dentro de los cuales deberán ajustarse a lo dispuesto en los artículos 57 y 60 del Decreto Nacional 1860 de 1994.

Con la intención de dar cumplimiento a lo establecido en la Ley General de Educación frente a este tema, ya son varios los intentos que desde el Ministerio de Educación y de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, se han llevado a cabo sin que en ninguno de los dos

casos se hayan obtenido resultados satisfactorios. El último de ellos es el que se está llevando a cabo desde el año 2012 en la ciudad de Bogotá, en donde se dio inicio a la jornada extendida en algunos colegios del sector oficial, como programa piloto, con la apertura de diferentes centros de interés para estudiantes de Básica Primaria y Secundaria, y de articulación con la Educación Superior para los estudiantes de Educación Media, los cuales se vienen desarrollando durante las dos horas adicionales que asisten los estudiantes a la institución, la mayoría de ellos en contra jornada.

El desarrollo de este programa ha desencadenado una serie de tensiones por la forma como se ha venido llevando a cabo su implementación y que radican, principalmente, en la ausencia de una orientación organizativa, estructural, de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y proyección clara a partir de un estudio previo de necesidades; es decir, no hay claridad en el modelo de gestión educativa que oriente el programa; esto ha desencadenado en



una serie de problemáticas que son evidentes ante la mirada de la comunidad educativa.

La primera de estas problemáticas tiene que ver con la falta de claridad en la determinación de los propósitos educativos que busca la extensión de la jornada y, por consiguiente, un total desconocimiento por parte de los docentes, estudiantes y padres de familia sobre este tema, ocasionando un desinterés total por la participación en el mismo. Este desinterés no ha permitido posicionar el proyecto como una estrategia que contribuya a la formación integral del estudiante, sino que simplemente para padres y estudiantes es una alternativa para pasar el tiempo y de paso quitarles a los padres la preocupación por no saber qué hacen sus hijos mientras ellos trabajan.

La segunda tiene que ver con la falta de armonización de las nuevas actividades propuestas al currículo y a los planes de estudio, esto significa que el Proyecto Educativo Institucional –PEI– definido por el Ministerio de Educación Nacional como *la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión* no ha sido reestructurado para que responda a las necesidades de la extensión de la jornada, por tanto, no existe una orientación precisa de la estructura curricular, de las estrategias pedagógicas y de evaluación, aspectos esenciales en cualquier proceso educativo. Una de las consecuencias que deja lo anteriormente expuesto se ve reflejado en la deserción prematura de los estudiantes de los centros de interés, ocasionada entre otras razones por el cambio constante de éstos, sin que exista una justificación de tipo pedagógico que la respalde. En general, se nota una permanente improvisación en las decisiones que se toman frente a aspectos que determinan de manera directa el rumbo de las actividades que se desarrollan durante este tiempo y que ocasiona que la implementación de éste

sea inestable, pues aunque se sabe que ésta es una etapa de diseño, exploración y ajustes, las decisiones que se tomen no pueden ser tan espontáneas desde las orientaciones de políticas y garantías necesarias financieras y contrariamente ajenas a las decisiones de construcción colectivas de los contextos de las instituciones educativas.

La tercera dificultad presentada tiene que ver con la participación de la comunidad educativa en el desarrollo del proyecto, ya que no existe una orientación que precise las formas en que se pueda vincular a la comunidad en el programa, ni de los efectos que tienen sobre ella su ejecución y los resultados obtenidos. Sin duda alguna, ésta es la evidencia de la no comprensión de la relación pedagogía-gestión y de la propia gestión educativa y el lugar que ésta tiene en la comunidad académica y de la comunidad académica en su realización.

La cuarta dificultad observada se relaciona con todas las transformaciones organizacionales necesarias que deben asumir las instituciones educativas para un óptimo desarrollo del proyecto frente a diversos procesos y que no son evidentes, como por ejemplo, la falta de nuevas estrategias pedagógicas, curriculares y evaluativas, así como la ausencia de planes de actualización y formación docente, que no permiten que la extensión de la jornada se convierta realmente en una alternativa para mejorar la función de la escuela ante la necesidad de una formación integral para los estudiantes.

El quinto aspecto para mencionar en este grupo de problemáticas presentadas tiene que ver con la destinación y el manejo de los recursos financieros dispuestos por el Gobierno para que la institución pueda llevar a cabo la puesta en marcha y la sostenibilidad del proyecto. Al respecto, lo que se puede observar es que al parecer no se ha hecho un estudio previo de priorización de necesidades y esto ha generado la destinación de recursos para aspectos innecesarios y de poco impacto.

Desde el contexto anteriormente mencionado y con la necesidad de tratar de encontrar posibles soluciones a las pro-

blemáticas observadas, es conveniente hacer una mirada retrospectiva que permita establecer la comprensión de la jornada extendida en países de América Latina: Chile, Uruguay, Argentina, México y la ciudad de Bogotá, desde el análisis de documentos en aspectos de la gestión educativa, respecto a propósitos educativos, organización curricular, participación de la comunidad, transformaciones organizacionales y recursos financieros, que permita analizar los factores determinantes que han posibilitado su puesta en marcha, desde los contextos particulares, pero enmarcando aquellos elementos que puedan servir como referentes para conocer, desde esas experiencias, por una parte el estado actual del proyecto en la ciudad y por otra, sugerir estrategias que sirvan como solución a los problemas presentados.

Para esto se hizo un estudio comparativo desde la Gestión Educativa a través de una investigación descriptiva de análisis documental que permitió determinar la forma como cada uno de estos países ha venido desarrollando el programa de Jornada Extendida, y de esta manera establecer un referente para reorientar dichos procesos, siendo un paso más de acercamiento a la consecución de los objetivos propuestos por el proyecto en el país. Esta investigación radicó en la necesidad de conocer el estado actual de la jornada extendida en Bogotá, además de permitir conocer las transformaciones pedagógicas significativas que han apuntado a mejorar los procesos de formación y desarrollo de habilidades de manera integral en los educandos, dejando como resultado una propuesta de mejoramiento en los procesos de gestión educativa en los elementos mencionados; y por último, y teniendo en cuenta que las políticas públicas internacionales desde el modelo neoliberal ven la jornada extendida como una estrategia que permite mejorar los resultados de los estudiantes en pruebas internacionales, ésta es una oportunidad para tratar de entender que más tiempo de permanencia en la escuela orientado por una gestión educativa desde la perspectiva humanista, es una alternativa que no solamente intenta



conseguir buenos resultados en dichas pruebas, sino que, más importante aún, contribuiría en la formación integral de los niños y jóvenes de la ciudad.

La primera etapa de esta investigación tiene que ver con la construcción y elaboración del marco teórico a partir de la revisión documental que, en primer lugar, permitiera elaborar una fundamentación de la gestión desde los enfoques del nuevo pensamiento humanista de la gestión, el cual constituye una fuerte tendencia actual hacia las organizaciones, y de la administración en su relación con la educación; para esto se retomaron los aportes importantes de la "Teoría de la no excepcionalidad humana" de Jean-Marie Schaeffer, la "Teoría de la complejidad" de Edgar Morin y de la Escuela Crítica, Social y Renovadora de Montreal de Omar Aktouf. En segundo lugar, un posicionamiento de la gestión educativa desde la mirada del "Paradigma multidimensional de la administración de la educación" de Benno Sander, que desde sus aportes es consecuente con la perspectiva humanista de la administración.

En tercer lugar se llevó a cabo una síntesis y valoración a través de matrices que permitieron hacer una lectura cuidadosa de los documentos, la elaboración de notas y memos analíticos para dar cuenta de patrones, recurrencias, vacíos, tendencias, convergencias, contradicciones, levantamiento de categorías y códigos, lectura cruzada y comparativa de los documentos sobre los elementos de hallazgo identificados.

Algunos de los resultados obtenidos frente a cada una de las categorías motivo de este estudio son:

### Propósitos Educativos

Se observa una notable preocupación por establecer condiciones que, en términos generales, se refieren al fortalecimiento de los aprendizajes, sobre todo en los niños y jóvenes de los sectores más desfavorecidos, al igual que la búsqueda de una mayor equidad en las oportunidades de aprendizaje. Solo en la ciudad de Bogotá, D.C. se expresan



Fotografía - Alberto Motta

san dos propósitos muy particulares que son la necesidad de cerrar las brechas entre la educación pública y privada, y el intento por la integración social en el sistema escolar desde la Educación Inicial hasta la finalización de la Educación Media. Sin embargo, aunque no lo expresan de forma directa, se puede inferir que la consecución de estos propósitos puede tener una incidencia positiva en la formación integral de los estudiantes partiendo del hecho que un tiempo adicional no sirve de nada sin unas actividades bien estructuradas.

### Transformaciones organizacionales

Con respecto a los indicadores de esta categoría, se puede observar que, en el caso de la cobertura, todos los países vienen desarrollando el proyecto a nivel nacional. Vale la pena aclarar que todos han tenido sus inicios en alguna región para después hacerlo extensivo a todo el país, con excepción de Chile que lo hizo en todas las regiones al mismo tiempo. En Bogotá, es una iniciativa del Gobierno Distrital, pero que muy seguramente, en los próximos años, será una realidad en todo el país, pues ya ha sido anunciado por el Presidente de la República del actual Gobierno.

La población a la que está dirigido el proyecto también es tema de interés porque, frente a este aspecto, se puede observar que, tanto Bogotá, como Chile y México, vienen desarrollando el proyecto para todos los niveles educativos; solo Uruguay y Argentina lo están haciendo únicamente en la básica primaria.

Se pudo observar que, con respecto al tema del aumento de las horas de la jornada, es notorio este aumento en Uruguay y Argentina, que fue de 3.5 y 4 horas respectivamente, mientras que en Chile, México y Bogotá fue de 2 horas en promedio.

Con respecto a la evaluación, considerada también un indicador de esta categoría, el parámetro observado fue el principio orientador de dicho proceso además de la existencia de nuevas formas de evaluar consecuentes con las actividades realizadas y con los propósitos educativos de la jornada extendida. Efectivamente, se observó que en los sistemas de evaluación de estos países y de la ciudad de Bogotá, existe una coincidencia frente a la necesidad de llevar cabo una evaluación formativa e integral pero, además, México considera que esta evaluación debe hacer parte de un proceso que valore lo que los alumnos conocen y saben hacer, por lo que no implica necesariamente la asignación de una calificación.



El último indicador que aparece se refiere a las estrategias pedagógicas implementadas con el propósito de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este aspecto es importante señalar que existen muchas particularidades entre las estrategias utilizadas por cada país y la ciudad de Bogotá, como por ejemplo, en Chile, para que una institución educativa fuera incluida dentro del proyecto de la JEC tendría que presentar un proyecto educativo institucional en donde se definiera la organización del tiempo escolar de los estudiantes. En Uruguay se le dio especial importancia a la organización de la convivencia ciudadana y a la capacitación docente, también un proyecto especial que les brinda apoyo a las familias que tienen horarios de trabajo más prolongado. En Argentina, sus estrategias apuntan al desarrollo de actividades con los estudiantes que les permita vincularse con otros campos del saber vinculados con las artes; el cuerpo y el movimiento; el juego y los deportes; las lenguas extranjeras; la comunicación y las nuevas tecnologías; la ciencia, los debates y descubrimientos científicos. En México, estas estrategias tienen que ver con el fortalecimiento del aprendizaje sobre los contenidos curriculares; uso didáctico de las TIC, el arte y cultura; vida saludable; además, las correspondientes a la recreación y desarrollo físico y el aprendizaje del inglés. Para dar cumplimiento a estas actividades se establecieron horarios específicos de manera que se garantice su desarrollo.

### Organización curricular

Frente a este aspecto se observa en los documentos analizados, que en Chile se estableció un marco curricular de objetivos y contenidos mínimos obligatorios para todo el sistema escolar y de planes y programas de estudio. En Uruguay le dan especial énfasis a la comprensión y producción de textos; construcción y reconstrucción de conocimiento por parte de los niños, espacios de producción colectiva; y en torno a todo lo anterior elementos lúdicos y motivadores. En Argentina hacen especial énfasis al "acompañamiento al estudio", es decir, espacios de acompañamiento y actividades complementarias



en áreas específicas como lenguas extranjeras, medios, TIC, educación ambiental, educación sexual y formación para el ejercicio de la ciudadanía. En México se plantean seis líneas de trabajo: fortalecimiento del aprendizaje sobre los contenidos curriculares; aprender a aprender con TIC; aprendizaje del inglés; arte y cultura; recreación y desarrollo físico; vida saludable. En la ciudad de Bogotá, la propuesta curricular se caracteriza por estar conformado por tres ejes transversales: ciudadanía; enfoque de género; enfoque diferencial y tecnología.

### Participación de la comunidad

Con respecto a la participación de la comunidad, en la información presentada por los documentos analizados, se evidencian algunas características particulares pero que en últimas apuntan a propósitos comunes. Por ejemplo, en Chile, el proyecto busca contribuir a la formación de mayores capacidades para construir y fortalecer la democracia en todos los espacios de la vida ciudadana. En Uruguay, se centra en los principios del proyecto en la labor de la escuela en sectores socialmente desfavorecidos, a través de diferentes estrategias, entre las cuales se encuentra la invitación a los padres de familia a participar en las actividades escolares aportando sus saberes.

La intención es, entonces, motivar a los padres para que se involucren de alguna manera y de esta forma contribuyan para que la acción de la escuela trascienda sus espacios. En Argentina, el proyecto prioriza los sectores sociales y zonas geográficas "más desfavorecidas". En México, el proyecto busca lograr el desarrollo humano y el bienestar de los mexicanos a través de igualdad de oportunidades, promoviendo la educación integral de las personas en todo el sistema educativo. En Bogotá, el proyecto es una apuesta por la formación de sujetos críticos; imaginativos y empoderados; respetuosos de sí mismos y de los demás y de la diferencia; que sean capaces de definir con responsabilidad y autonomía sus vidas y contribuir desde sus reflexiones, ideas y actos tendientes al cambio social.

### Recursos financieros

Frente al tema de la financiación y del manejo que se da a estos recursos, lo que se percibe a través de la lectura es que cada uno de estos países ha destinado los recursos suficientes para el desarrollo del proyecto y de las estrategias necesarias para su continuidad; algo similar sucede en la ciudad de Bogotá, solo que estos recursos financieros no provienen del Gobierno Nacional, sino del Distrital.

A manera de conclusión son varios los aspectos que valen la pena resaltar:



La fundamentación de la gestión educativa desde una perspectiva humanista de la administración en su relación con la educación, permitió asumir una posición frente a su acción en los procesos educativos, en referencia a la jornada extendida, con el propósito de contribuir en la formación integral de los estudiantes. Esta fundamentación aportó varios elementos que fortalecieron, en alguna medida, la investigación. En primer lugar, el reconocimiento de la gestión en el quehacer de las personas y sus relaciones; en segundo lugar, la integración del conocimiento, es decir, las relaciones entre lo científico-tecnológico y lo humano; de esta manera, la gestión desde lo educativo asume la administración en función de lo pedagógico.

En síntesis, de la información se pudo evidenciar que existen marcadas diferencias entre los proyectos de extensión de la jornada de los países analizados con la ciudad de Bogotá. Estas diferencias radican, básicamente, en las estrategias y, en especial, las pedagógicas, utilizadas para el desarrollo de los planes de estudio, pues en ellas se vincula de forma directa la participación de los padres de familia, además de contar con planes de acompañamiento para los estudiantes que presentan dificultades, de programas de actualización y formación docente para maestros. Es decir, intentan asegurar desde todo punto de vista la consecución de los objetivos del programa, de manera que incluyen todos los órganos de participación de la comunidad educativa.

Son varios los aspectos que, desde la experiencia de estos países, se pueden retomar para fortalecer el programa de jornada extendida en Bogotá, y que tienen que ver con procesos claros de la gestión educativa. Los más destacados son: la postulación de las instituciones educativas a través de un proyecto educativo institucional que vincule todo lo concerniente a la extensión de la jornada, para que le sea asignado al proyecto; espacios de sensibilización y socialización a los padres de familia y estudiantes, en torno a las actividades académicas, de manera que se vean comprometidos en los procesos de formación; la destinación de espacios dentro de la jornada laboral de los profesores, para la reflexión de sus prácticas y la producción académica en beneficio del proyecto; y la creación de jornadas adicionales de acompañamiento, para superar las dificultades de aprendizaje presentes en los estudiantes.

Desde el punto de vista de la formación integral de los estudiantes, la extensión de la jornada escolar aparece como una oportunidad de acercamiento a este objetivo, independientemente de los intereses políticos que la rodean. Es decir, el estudiante y su familia se ven beneficiados, pues un mayor y mejor tiempo en la escuela, no solamente va a fortalecer sus aprendizajes y sus procesos de socialización, sino que, además, lo alejan de los problemas sociales del entorno escolar.

A modo de sugerencia, se hace necesario que esta investigación sea socializada en diferentes instancias de gestión educativa para su análisis, y así poder definir mejoramientos adecuados en los colegios de Bogotá. Del mismo modo darle continuidad, pues es la manera de ubicar a la investigación educativa, desde la relación entre la pedagogía y la gestión educativa, en las soluciones y mejoras de la educación del país.

# Revista

## Educación y Cultura

### Distribuidores a nivel nacional

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

**Alejandria Libros - Centro**  
Calle 18 #6-30  
3421359 Bogotá

**Alejandria Libros - Norte**  
Calle 72 No. 14-32  
3450408 - Bogotá

**Madriguera Del Conejo**  
Carrera 11 N° 85-52  
2368186 - Bogotá

**Clímaco Javier Marchena**  
3043821579 - 3118865627  
alianzapedagogica@hotmail.com  
Bogotá

**Editorial 531 SAS**  
Calle 163B N° 50-32 Int 5 Apto 531  
3173831173 Bogotá  
nestor.rivera@editorial531.com

**Tienda Javeriana**  
Carrera 7 N° 40-62  
Edificio Central Piso 1  
3208320 - Bogotá

**Grupo Editorial 87 SAS**  
Carrera 18 N° 79-25 Piso 2  
6212550 - Bogotá

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

**Librería Lerner - Norte**  
Calle 92 N° 15-23  
2360580 - Bogotá

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

**Fondo De Cultura Económica**  
Calle 11 N° 5-60  
2832200 EXT 116 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 N° 19-57 Local 110  
Centro Comercial  
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  
Sincedejo

**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 N° 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 N° 104A - 60  
2142363 - Bogotá

**Librería Internacional**  
Calle 5 N° 24A-91 Primer Piso  
Manzana del Saber  
3102236/3117573032 - Cali

**COOPRUDEA**  
Universidad de Antioquia  
Calle 67 N° 53 - 128 Bloque 22 piso 2  
5167686 - Medellín

**Denís Bello Bianco**  
CEID SUCRE  
3126345657  
dbello64@hotmail.com  
Sincedejo

**Librería Galara**  
Calle 20 N° 10-36 Interior 101  
7431827 - Tunja

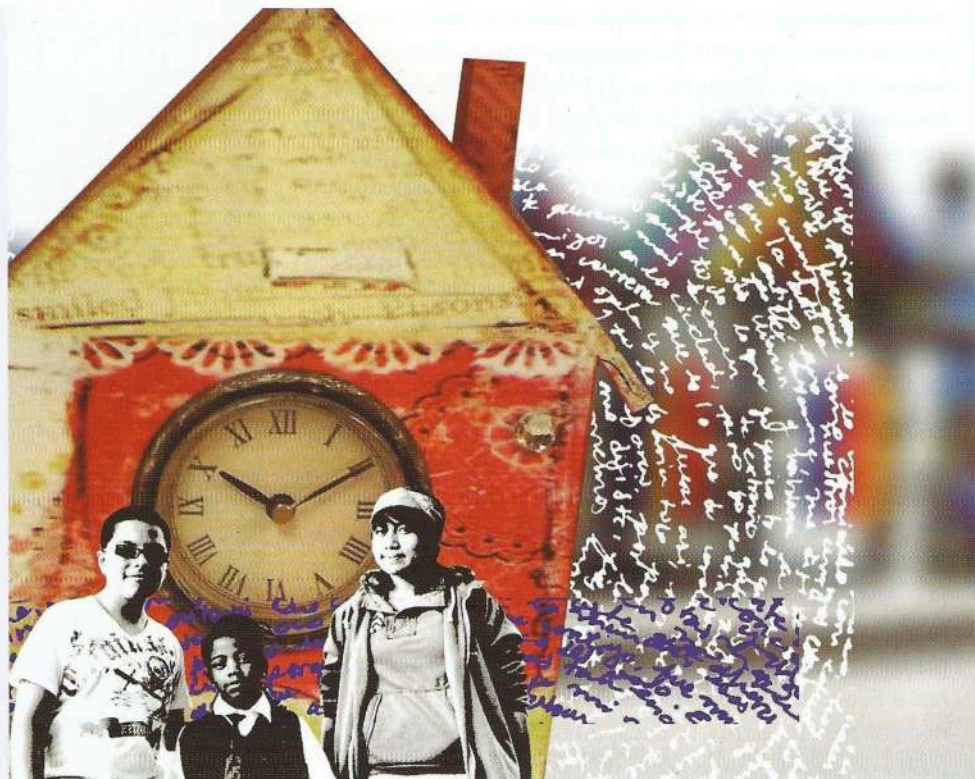
**Librería Café Libro**  
Universidad Sergio Arboleda  
Carrera 15 No 74 - 40  
3257500 - Bogotá

**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

**Tic Company**  
Calle 160 No 57 - 70 Torre 2 Apto 1102  
6011543 - 3133503387 - Bogotá





# La jornada escolar completa: ¿Más de lo mismo?



## José Guillermo Martínez Rojas

Decano de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, docente e investigador de la misma Universidad. Licenciado en Filosofía y Teología, Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Especialista en Legislación Educativa y Procedimientos de la Universidad Autónoma de Colombia, Magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda, Candidato a Doctor en Educación, de la Universidad de Barcelona.

## Resumen

El presente artículo hace un análisis en perspectiva, de la posibilidad de implementar la jornada escolar completa en las instituciones educativas estatales, realizando algunas propuestas que podrían ser una excelente alternativa para redefinir el currículo de dichas instituciones y atender a urgentes necesidades como el desarrollo humano, la inclusión de las pedagogías activas y nuevas didácticas, la formación para la convivencia, la formación ética, la intensificación de los idiomas extranjeros, la formación deportiva, entre otros muchos aspectos. El texto invita a hacer una reflexión de los beneficios y oportunidades que dicha propuesta traería para el sistema educativo colombiano, haciendo una lectura proactiva de la misma, y sugiriendo posibles alternativas de trabajo.

## Palabras Clave

Jornada escolar completa, plan de estudios, currículo, políticas públicas, propuesta educativa.

Dentro de las muchas ideas y propuestas que se oyen en estos últimos meses de cara a la necesidad de mejorar la educación en Colombia, una que resulta interesante, es justamente la que se refiere a la propuesta del Gobierno de volver a implementar la *jornada escolar completa* o como también se la conoce, la *jornada única*. Muchos de los interesados en los temas educativos ven en esta propuesta, no solo un interesante reto para el Gobierno en términos de crear la infraestructura necesaria para hacer esto posible sino, también, una forma de crear las condiciones necesarias para que, efectivamente, la educación de Colombia sea de mayor calidad. Otros, por



el contrario, creen que se está tomando muy a la ligera esta propuesta porque se la está lanzando a la ejecución sin que, efectivamente, se hayan sopesado todas sus implicaciones. Y no pocos piensan que este es un proyecto que ofrecerá *más de lo mismo* a los estudiantes y sus familias.

Algunas propuestas que bien podrían tenerse en cuenta a la hora de llevar a la práctica la *jornada escolar completa* desde una perspectiva novedosa, que haga que efectivamente no sea *más de lo mismo*, sino un proyecto que contribuya de manera significativa a la mejora de la educación colombiana, pueden ir en las siguientes direcciones:

- 1) Desde la concepción de educación que contienen las políticas públicas colombianas, en donde se la concibe como un proceso de formación integral del estudiante, dirigido a su desarrollo humano, la *jornada escolar completa* se constituye en una excelente oportunidad para dar cabida a procesos educativos, tendientes y constitutivos de lo que se conoce como esencial a un proceso de formación integral: la educación en las humanidades y las artes, un mayor tiempo dedicado al desarrollo psicomotor y de la corporalidad de los estudiantes. De igual manera, se abrirían espacios para desarrollar algunos de los muchos transversales que la misma política pública ha definido como imprescindibles en todo proceso formativo, tales como la formación para la sana convivencia, la ética y la educación moral, la cultura del emprendimiento, la educación para la paz, la educación en la sexualidad y la ciudadanía, entre otras.
- 2) Desde que se introdujo en el sistema educativo colombiano la concepción de PEI y todo lo que el mismo implica, en términos de autonomía escolar y curricular, del desarrollo de sus elementos, de la atención a las necesidades concretas de la comunidad a la cual sirve la institución educativa, entre otras cosas, en la práctica, esto no se ha podido hacer realidad puesto que no se dispuso del tiempo dentro de la jornada escolar para

**“...La jornada escolar completa se constituye en una excelente oportunidad para dar cabida a procesos educativos, tendientes y constitutivos de lo que se conoce como esencial a un proceso de formación integral...”**

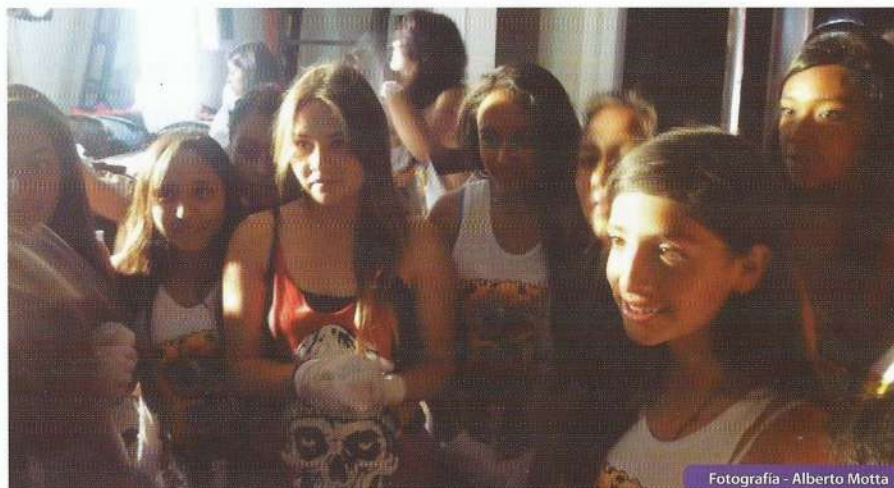
hacerlo posible. En este sentido, la extensión de la jornada es una oportunidad para que las instituciones educativas se repiensen, revisen sus PEI, y tomen decisiones importantes para responder, desde lo curricular, formativo y estructural y para hacer una oferta formativa más interesante y valiosa a sus estudiantes. Esto hará que se piense un poco más lo que se va a incluir en la oferta de la jornada escolar completa y que no se ofrezca más de lo que ya se tiene en este momento.

- 3) Las instituciones educativas colombianas, en general, están en deuda con la necesidad de adelantar un proceso de evaluación curricular interno y externo, de tal manera que se pueda hacer una revisión y ajuste curricular acorde, por un lado, con los resultados de dichas evaluaciones, pero por otro, con la introducción de los elementos necesarios para atender de una manera más efectiva las necesidades particulares que cada institución pueda tener, en relación con las características y condiciones específicas de cada comunidad educativa a la que cada institución presta su servicio. Esta es una oportunidad invaluable para adelantar este proceso y ofrecer una propuesta educativa más justa, más pertinente y más significativa.
- 4) Las actuales transformaciones de la pedagogía han venido imponiendo nuevas formas de construir el conocimiento que implican, por supuesto, nuevas distribuciones de los docentes, usos diferentes de los espacios académicos y, claro está, de los horarios y tiempos de trabajo. En este sentido, la oportunidad que ofrece a la necesidad de transformar estos aspectos de la vida escolar, la jornada completa es

una coyuntura que no se puede dejar pasar. Corresponde a los interesados en los procesos educativos, aprovechar dicha oportunidad y hacer propuestas que posibiliten que dichos procesos avancen en la dirección que es preciso que vayan. De no ser así, estos nuevos espacios y estas oportunidades, serán colonizadas por actividades, propuestas y trabajos que, probablemente, no vayan en esta perspectiva, sino más en la improvisación que caracteriza la implementación de muchas de las políticas públicas nacionales o locales que habitualmente se promulgan para la educación.

- 5) Hay elementos en las políticas públicas actuales, tales como la formación humana, la formación para la convivencia y el respeto a la diferencia, la promoción de los derechos humanos, la formación ética, entre otros aspectos, que exigen un abordaje serio, responsable y consistente mediante un proceso de curricularización que haga posible que estos aspectos esenciales a la formación de ciudadanos y de seres humanos auténticos, no caigan en el campo de ser aspectos de los que se deben ocupar todos, pero de los cuales nadie se ocupa, pues son de todos y de nadie. En este sentido, la ampliación de la jornada escolar es una excelente oportunidad para que se generen los procesos formativos que hagan posible llevar a la cotidianidad estos aspectos propios de la formación y que, definitivamente, no suman cuando se trata de aportar “conocimientos” que incrementen los resultados en las pruebas SABER, pero que, definitivamente, son esenciales a los procesos formativos humanos pero, sobre todo, de hacer los aportes que la escuela debe realizar de cara a la construcción de la ciudadanía.





nía y la educación de personas integras y con las estructuras necesarias para ser parte activa de la sociedad.

- 6) Una de las apuestas de la modernización y actualización de los procesos educativos en el contexto colombiano, que cada día es más acuciante en su exigencia desde una cultura globalizada, es la exigencia de formar personas bilingües que puedan integrarse a dicha sociedad globalizada, con la capacidad de interactuar con otras culturas, en otros lenguajes, y generar desde allí, redes de investigación, de producción, de comercio, de intercambio y de todo tipo de interacciones que hagan posible la construcción de la aldea global que tanto se pregona. Cualquier programa de bilingüismo supone unos tiempos y unos espacios académicos formales en los que se puedan implementar todas las estrategias y procedimientos que una decisión de esta naturaleza comporta a cualquier sistema educativo. La jornada única ofrece una oportunidad inigualable para implementar este programa de bilingüismo que no es simplemente una necesidad, sino que poco a poco se ha convertido en una exigencia imprescindible no solo para llevar a cabo los procesos de Educación Superior sino, también, para responder al mundo profesional y laboral de la sociedad globalizada del siglo XXI.
- 7) Los procesos formativos actuales imponen la necesidad de generar más espacios curriculares en los que se pueda

hacer real la formación en el deporte y el desarrollo psicomotor, el manejo del tiempo libre, el desarrollo de capacidades investigativas, entre otros aspectos que anteriormente no eran relevantes en la escuela, pero que hoy por hoy, se imponen en los sistemas educativos interesados en responder a las exigencias y desafíos del siglo XXI. En este orden de ideas, esta no solo es una oportunidad de oro para incluir en el currículo los espacios académicos del caso que hagan posible la formación de este tipo de capacidades humanas, sino para acercarse cada vez más a ese proceso educativo denominado como formación integral.

- 8) Finalmente, también es importante hacer la siguiente consideración: a mayor tiempo de los niños y los jóvenes escolarizados, menor posibilidad de que los mismos se vean expuestos a ocasiones en las cuales puedan hacer un mal uso de tiempo libre y se vinculen a pandillas o a otro tipo de grupos humanos que los lleven en un sentido contrario a todo aquello que la escuela pretende formar en ellos para hacerlos mejores ciudadanos.

Todo lo anterior hará que no se lleve a la práctica la implementación de una propuesta formativa que no se ocupe de ofrecer más de lo mismo a las comunidades educativas, sino más bien una propuesta novedosa, significativa, que se constituya en una oportunidad para atender todo aquello con lo que la educación y el sistema educativo colombiano, tiene en deuda con el país.

Por supuesto que un planteamiento y una transformación, no solo en las políticas educativas, sino en la organización y gestión de las mismas, supone un nuevo tipo de maestro que esté dispuesto a hacer esta apuesta y con las disposiciones y condiciones necesarias para poder llevar este nuevo proyecto educativo a la práctica. No en vano, las nuevas tendencias de los entes territoriales certificados, ha empezado a derivar hacia la construcción de políticas y la toma de decisiones que permitan una cualificación importante de los maestros a través de la oferta de cursar Maestrías y Doctorados con subvenciones de recursos públicos, que permitan una adecuada cualificación de sus perfiles.

De todas maneras, si bien, los anteriores aspectos son elementos que podrían incluirse en una propuesta para la estructuración de la jornada única, hay, sin embargo, otros asuntos que requieren una discusión más amplia y una revisión cuidadosa, puesto que la implementación de lo propuesto exige pensar y solucionarlos.

Los aspectos que habría que tener en cuenta y resolver, son los siguientes: los costos en términos salariales de los docentes que asumirían la jornada única; lo concerniente a la infraestructura donde no se cuenta con esta para hacerla real; los ajustes en personal e infraestructura que supone extender la jornada, para los padres de familia, el transporte, el servicio de alimentación, los cuidadores de los niños menores de edad; la demanda de suplir las necesidades que surjan de la implementación de nuevos proyectos curriculares; y los recursos económicos que se requieren para la ejecución de todo el proyecto.

Ahora bien, el hecho de preguntarnos por lo anterior y que eventualmente pueda ser un problema o un obstáculo que es necesario superar, de ahí no se sigue que la jornada única y completa no sea una iniciativa muy importante y valiosa si se quiere avanzar en la perspectiva de crear las condiciones para que la educación de Colombia progrese y avance en niveles de calidad.





**Julieta Adams Contreras**

Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente Básica Primaria vinculada a la Secretaría de Educación Distrital, Colegio Villas del Progreso



**Camila Andrea Soto Parra**

Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana. Psicóloga Educativa Preescolar TIM.



**Edwin Alberto Witches Suárez**

Licenciado En Educación Física de la Universidad Libre de Colombia. Docente vinculado a la Secretaría de Educación Distrital, Colegio Silveria Espinosa de Rendón.

# Jornada escolar única en Colombia

## ¿Qué hay detrás?



### Resumen

El presente artículo pretende, en principio, mostrar cuáles son las pretensiones de instaurar una jornada escolar única en Colombia como iniciativa del Ministerio de Educación Nacional; así mismo, develar la necesidad de repensar una extensión de horario en los colegios del Distrito que, hasta el momento, no tiene un fundamento pedagógico influyente en la posible evolución del sistema educativo; y, concluye con un análisis crítico sobre este fenómeno, en el que se priorizan asuntos más urgentes por abordar que los propuestos por el MEN.

### Palabras Clave

Jornada única escolar, políticas educativas, contexto económico, pruebas estandarizadas, currículo, calidad, globalización, cobertura, eficacia.

Desde la segunda mitad del siglo XX, Colombia ha venido enfrentando una serie de cambios educativos en respuesta a las exigencias políticas, económicas y sociales que ha traído consigo la globalización. Podríamos destacar las reformas que iniciaron con el Gobierno de Mariano Ospina Pérez, respecto a los Planes de Desarrollo que debían presentar los futuros candidatos a la Presiden-



cia, planes que obligaban a incluir reformas educativas de tal forma que hubiera mayor alfabetización en la población colombiana. Pero más allá de esto, se resalta el hecho que es desde allí cuando se firman los primeros acuerdos con el Banco Mundial, con el fin de invertir en diferentes esferas de la sociedad, y tener una educación acorde con las necesidades del desarrollo económico. En consecuencia, los indicadores educativos crecieron a un ritmo nunca antes visto, el número de alumnos matriculados tanto en primaria como en secundaria se expandió en forma considerable así como el número de docentes y de establecimientos educativos. Pero, a pesar de estos grandes avances, al finalizar los 90 y hasta nuestro días, el sector educativo colombiano sigue presentando bajos niveles de cobertura, eficiencia y calidad (Ramírez & Téllez, 2006).

En respuesta a este déficit, el Gobierno Nacional comienza a implementar políticas educativas, con el objetivo de superar estos indicadores pero, a pesar de esto, cada vez hay mayor descontento e insatisfacción en los resultados que se presentan a nivel internacional. Sin embargo, más allá de los resultados, podemos afirmar que este déficit es con-

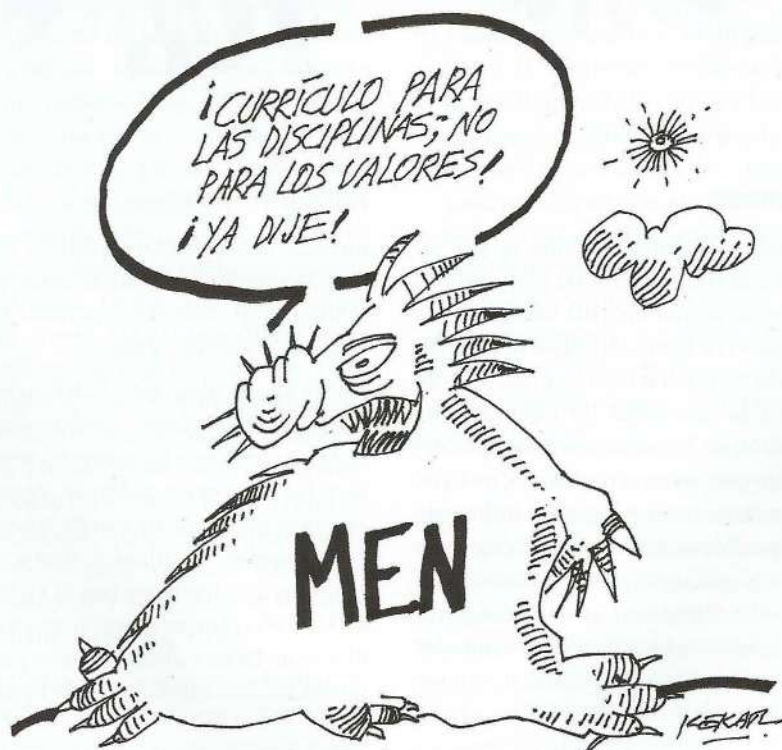
secuencia de un afán por responder a políticas mundiales que enmarcan a la educación en un contexto económico y mercantilista, en donde se promueve la formación técnica, y que tiene como objetivo enseñar para responder asertivamente en una serie de pruebas internacionales (Gómez, 2010). Además, desde el Gobierno, también se plantea que la calidad de la educación, mejora en la medida que responda a las demandas económicas que ha traído consigo la globalización, restringiéndose así, a la formación de sujetos para el trabajo.

Dentro de este contexto, ha surgido una política educativa que busca implementar la jornada única en el sector público, bajo la promesa de generar un impacto en la calidad de la educación colombiana, esforzando en las horas adicionales, áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje para que el país sea más competitivo frente a otros de la región. En este sentido, es importante señalar que la Ministra de Educación Gina Parody, plantea la necesidad desde su perspectiva de ampliar la jornada escolar en las instituciones educativas oficiales del país, basándose en premisas como las siguientes: “Si estamos hablando de paz, equidad y educación, como los tres pilares del presi-

dente Santos, un aspecto fundamental es la implementación de la jornada única escolar”, “tenemos tres grandes retos; infraestructura, alimentación y docentes”, “matemáticas, ciencias y lenguaje serán las áreas reforzadas, pues son en estas en las que Colombia no se muestra competitiva frente a las otras Naciones”, “es costoso tener jornada única, pero es mucho más costosa la desigualdad que tenemos en Colombia”, “la jornada única produce impactos en términos de calidad, los estudiantes que asisten a los colegios privados están en nivel superior o muy superior en las Pruebas Saber” (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Desde lo anterior, es posible reconocer que la jornada única solo tiene un objetivo específico y se traduce en el interés de responder a estándares de “calidad” impuestos por estructuras económicas fuertes, con realidades disímiles. Efectivamente, los bajos resultados en las pruebas internacionales prendieron una alarma en términos procedimentales, así que el Gobierno de turno considera que tener a los estudiantes un poco más de tiempo en las aulas con la “transmisión” de conocimientos en las áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje favorecerá el nivel competitivo de los estudiantes, pues ya se ha mencionado que en las instituciones del sector privado en las que los estudiantes permanecen 8 horas diarias, los resultados en las pruebas estandarizadas son más satisfactorios (Bonilla, 2011).

Ahora bien, esta política pareciera que es novedosa y prometedora, pero en realidad estamos hablando del “regreso de la jornada única”, pues desde el General Santander, hasta comienzos de la década de 1970, fue la única jornada escolar conocida en Colombia (Niño, 2003). Adicionalmente, ya se había sugerido en el informe de la Misión de Sabios<sup>1</sup> en el año 1996, que para incrementar de forma sistemática la calidad de la Educación Básica era necesario incrementar de forma gradual la jornada real escolar, como también mejorar de forma progresiva las condiciones salariales de los docentes y dotar con mayores recursos los centros educativos, lo cual ha sido





postergado por los diferentes Gobiernos de turno, pero que en la actualidad se convierte en un elemento de interés.

En consecuencia, es fácilmente detectable la ligereza con la que, personas que pareciera que desconocen la historia de la educación en Colombia, además de las realidades y urgencias actuales, pretenden instaurar una fórmula puramente técnica que deja ver simples intereses por responder a estructuras de mercado. De hecho, a partir de la investigación "*Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia*" realizada por Bonilla (2011) se evidencia una brecha entre el sector privado y público en cuanto a los resultados de las Pruebas Saber 11 de 2009 determinados por la jornada escolar completa, teniendo el sector privado mejores resultados, a la vez que se observa una marcada diferencia con el desempeño del sector público entre las jornadas mañana y tarde. De esta manera cobra importancia la jornada única al entenderse como un indicador de calidad de la educación, convirtiéndose en un reto nacional y en un tema polémico en cuanto exige cambios profundos a nivel administrativo, económico y pedagógico.

Adicionalmente, vale la pena cuestionar si al permanecer más tiempo en los colegios y, quizá, obtener altos puntajes en los exámenes de Estado, realmente se está buscando el cumplimiento de los fines de la educación, si, además, se contribuye con la construcción de una sociedad más justa, que forme sujetos libres, autónomos y con posturas que dejen ver su esencia cultural como ciudadanos colombianos. Indiscutiblemente, en Colombia existen muchos esfuerzos por hacer de los procesos de enseñanza y aprendizaje eventos realmente redundantes en una construcción social, que no puede estar pensada simplemente desde lo académico e instrumental; hoy por hoy, las dinámicas globales y la participación de Colombia en las mismas exige incrementar el interés en dimensiones como la axiológica, en donde los valores éticos cobran importancia. No es posible determinar que nuestro país tiene una baja calidad en educación por los resultados que arro-

jen pruebas de medición estandarizadas; es más, el término "calidad" impuesto desde estructuras económicas y de mercado ni siquiera debería estar inmerso en los propósitos de la educación; ya está claro que las acreditaciones se reducen, finalmente, al diligenciamiento de formatos en los que, epistemológicamente, no se tiene ninguna trascendencia.

También se debe tener en cuenta que, institucionalizar una jornada única, trae consigo exigencias curriculares, que parecieran ser pensadas desde esta razón instrumental, determinando que el tiempo extendido de la jornada única estará dedicado a fortalecer aprendizajes de matemáticas, lenguaje y ciencias, áreas que se evalúan en las pruebas estandarizadas, lo que devela el desconocimiento de las características socio culturales de los estudiantes y sus familias que demandan otros saberes a la escuela. En consecuencia, es urgente pensar en transformaciones educativas que se desprendan, primero, desde las realidades de nuestro contexto, de tal manera que quienes deben estar inmersos en las nuevas construcciones curriculares sean los docentes, entendidos como intelectuales, investigadores y reflexivos de su práctica.

En la misma línea, como lo plantea López Ruiz (2006), es indispensable pensar en un currículo global que confluya en tres miradas: una que se interesa por construir el conocimiento, otra que se preocupe de comprender qué es lo que sucede en el ámbito educativo y, finalmente, una que permita reflexionar sobre la praxis. Entonces, hablar de una jornada única tendría que pasar primero por un análisis pedagógico, pues es la pedagogía, la que tiene que funcionar como medio de transformación de realidades en el sistema de educación nacional. Aquí será necesario emprender caminos de arduo trabajo y los docentes están llamados a empoderarse frente a los fenómenos educativos, dejando ver sus esfuerzos por entrar en diálogos directos con las propuestas de los gobernantes, con estudios serios de lo que en verdad se necesita para darle un sentido formativo, desde diversos lentes, a la educación en Colombia.

De esta manera, el asunto polémico de la jornada única escolar, nos invita a repensar los conocimientos y contenidos que transitan en las instituciones educativas. Por décadas se ha legitimado un currículo asignaturista que da prioridad a materias académicas esenciales, opacando la importancia de otras como ética, artística, lúdica, entre otras, que posibilitan la libre expresión de los sujetos, que les permite reconocerse a sí mismos junto con sus realidades desde otras ópticas.

Por tal razón, desde las dinámicas de la globalización se exige a la educación realizar acciones de cambio, como lo señala López (2005), a romper las fronteras del tiempo y el espacio, presentar el conocimiento de forma integrada como lo perciben los sujetos en sus contextos, tomar como eje articulador de la enseñanza y aprendizaje las problemáticas sociales mundiales en cuanto tienen incidencia en las realidades locales. Esto nos exige repensar los fines de la educación más allá de los intereses económicos que en las últimas décadas orientan los asuntos educativos de los países de América Latina y el Caribe. Una muestra de esto es la motivación por instaurar la jornada única como indicador de mejora de la calidad de la educación cuando, desde el contexto Colombiano es urgente abrir el debate sobre los propósitos de la educación, las bases para un currículo pertinente en un país tan desigual, inequitativo, cercado por la violencia y el desplazamiento como lo es el nuestro.

Por lo anterior, surge el siguiente cuestionamiento: ¿Será pertinente, de acuerdo con las dinámicas del contexto colombiano, profundizar en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias? Cuando los sujetos del país, a causa del desplazamiento y la violencia, se enfrentan a una continua discriminación, al no ser reconocidas sus culturas de procedencia, cuando sus intereses, cada vez, se distancian más de los contenidos que se enseñan en la escuela. Hoy más que nunca es urgente cuestionarnos: ¿Qué tipo de educación necesitamos? ¿Qué propósito y valores es necesario priorizar que orienten la educación ac-



tual? ¿Qué posibilidades de cambio se proponen desde la pedagogía al instaurarse la jornada única escolar? ¿Quiénes son idóneos para hablar de la educación y aportar para que esta no se conciba como un sistema de reproducción de la inequidad y la injusticia, sino como un espacio de reflexión y acción que favorezca la construcción de alternativas viables que permitan observar las realidades desde otras perspectivas?

Preguntas que demandan un debate y consenso pedagógico. Como se puede evidenciar en el desarrollo de este artículo, no nos proponemos cuestionar si es pertinente o no instaurar la jornada única escolar, lo que nos convoca es que al llevarse a cabo este cambio sea en beneficio de estudiantes, familias y maestros. De acuerdo con Bonilla (2011) quien presenta la experiencia de Chile, que en el año 1997 llevó a cabo dicha reforma de manera gradual, hoy se reconocen los aspectos positivos que esta produjo como la disminución de la deserción escolar, la delincuencia juvenil y los embarazos en adolescentes. Pero consideramos que sus efectos pueden ser aún mayores encaminando los propósitos de la educación más allá de la instrucción, de la mejora de resultados en pruebas estandarizadas, de la seguridad alimentaria o la reducción del tiempo ante factores de riesgo.

Sin embargo, pareciera que nuestros líderes solo resaltan los puntos positivos que han tenido los países que ya han desarrollado este tipo de jornadas, pero estamos ignorando sus déficits y aspectos a mejorar, que nos podrían servir para hacer una adecuada y asertiva implementación. En este punto encontramos que en Chile:

...No se ha producido una reestructuración del tiempo pedagógico tal como lo plantea la hipótesis central del Programa. El tiempo se sigue organizando de un modo rígido; el tiempo adicional es "extra" curricular y no se constata una mayor flexibilidad o integración del tiempo "normal" con las actividades del tiempo "extra". Se amplían materias básicas (refuerzos) y los talleres se definen como actividad adicional sin mayor relación con las materias básicas... (p. 128).

Adicionalmente, los impactos en el aprendizaje están lejos de las expectativas, lo que se atribuye a que la base teórica de la relación tiempo-aprendizaje fue pobre y que tampoco se tuvieron en cuenta los factores sociales y culturales tanto de los docentes como de los estudiantes y de la propia escuela, por lo que se ha encontrado que no hay una relación directa entre aumento de horas y aprendizaje. Por lo que, si no se actúa sobre el conjunto del sistema de variables que inciden en el aprendizaje, el efecto de los cambios en el tiempo de la jornada escolar es prácticamente nulo ((Huepe, Madrid, & Martinic, 2008).

**“...No nos proponemos cuestionar si es pertinente o no instaurar la jornada única escolar, lo que nos convoca es que al llevarse a cabo este cambio sea en beneficio de estudiantes, familias y maestros...”**

Estos mismos autores, afirman que el aprendizaje no depende de la cantidad de tiempo, sino del compromiso que tienen los estudiantes con la tarea, de la gestión del tiempo en la sala de clases, de las representaciones y expectativas que tengan los propios profesores sobre los aprendizajes de sus alumnos y la calidad de su trabajo pedagógico, y, muy fuertemente, de la cultura de las familias que van a escuela. Por lo anterior, el impacto de un programa de este tipo, puede depender, fundamentalmente, de la comprensión de estos factores.

Por otra parte, encontramos que no hay evidencias, ni en la investigación ni en la experiencia, que la jornada única mejore el rendimiento académico o que sirva para mejorar la organización

cotidiana de los niños y adolescentes ni el tiempo que se pasa en familia. Por el contrario, las evidencias existentes señalan que la jornada compacta de la mañana agrava las desigualdades: persistencia de resultados académicos bajos, diferencias en la calidad del tiempo fuera del horario lectivo, dificultades de conciliación entre los horarios escolares y los familiares y freno al desarrollo profesional de las madres. Es especialmente negativo cuando el cambio de jornada va acompañado de un cierre de los centros educativos por la tarde (Sintes, 2012). Esto, en países como España, ha generado problemáticas sociales que no han sido superadas por la Administración Pública. Sánchez Herrero, (2011), afirma que en las comunidades autónomas donde está implantada, “en ningún caso ha mejorado el rendimiento escolar del alumnado”, se limita a la participación en actividades extraescolares al reducirse las posibilidades de transporte y cerrarse los centros por las tardes, además de empeorar la situación de los niños con más necesidades educativas y sociales. Aunque este autor no está plenamente en contra de la jornada única sí manifiesta que se deben hacer estudios profundos que sustenten estas políticas, para tener en cuenta los contextos.

Lamentablemente, y en palabras de Sintes (2012), lo que se ha hecho para responder a las problemáticas educativas de estos países, y de Colombia, por supuesto, es que, en lugar de buscar las soluciones más adecuadas a cada una de estas problemáticas, se ha optado por compactar la jornada escolar sin disponer de evidencias suficientes de que sea una medida efectiva y sin analizar los nuevos problemas que pueden derivarse de su aplicación. Existe solo un debate parcial y pobre en contenidos, porque no presta atención al modelo educativo y a la estructura social, la articulación territorial del tiempo educativo o las desigualdades sociales derivadas del conflicto entre tiempos escolares y sociales. Por lo que encontramos que los argumentos en defensa del cambio de jornada escolar no se basan en evidencias sólidas, no se ha evaluado su impacto real y se han obviado las recomendaciones que desde el Magisterio se han podido hacer. Más



allá de implementar una jornada para responder a pruebas internacionales, la verdadera pretensión debe ser convertir los colegios en centros dinamizadores de la vida cultural de los barrios, en entes vivos en permanente diálogo con el entorno, lo que permitiría reflexionar sobre qué funciones debe cumplir la educación y el currículo que exige esta nueva jornada. De este modo, cada vez resulta más necesario acercar las escuelas a la realidad experiencial de los alumnos. La idea es que se aprende cuando aquello que se quiere enseñar arranca de las vivencias de los alumnos (Feito, 2000).

Afrontaremos pues, este desafío a la luz de la pedagogía crítica, la cual permite la construcción de la identidad social, cultural, pedagógica, humanizante mediante el diálogo de saberes, la reflexión y la acción, que buscan la dignificación de los sujetos y la reivindicación de colectivos que han sido excluidos y marginados. En este término se hace indispensable afirmar que “Por educación se entiende el proceso por el cual cada uno de los individuos se apropia del saber colectivo que han desarrollado generaciones enteras antes que él en todas las latitudes y aprende a utilizarlo para sí mismo y para sus tareas. La educación es el proceso por el cual se colectiviza el saber y se construye comunidad con base en él. A través de la educación aprendemos a vivir en el mundo simbólico que constituye el fundamento de la humanidad y aprendemos a convivir con quienes lo comparten” (*Colombia al filo de la oportunidad*, 1996). Definición dada en el informe de la Misión de Sabios más allá de un fin instrumental que busca la obtención de objetivos preestablecidos mediante la enseñanza de conocimientos fragmentados desvirtuando el fin social de la educación.

Asimismo, en la sociedad actual se amplían las actitudes de individualismo y competitividad entre los sujetos que, a partir de la influencia de las nuevas tecnologías, pretenden encontrar la felicidad en éxitos efímeros, en el consumismo de bienes, antes que en el desarrollo del ser de los sujetos aumentando, a su vez, la brecha social, por lo cual la escuela está llamada a humanizar sus es-

pacios, teniendo en cuenta los sujetos y los contextos, posibilitando interacciones fundadas en el respeto, la tolerancia, la solidaridad, donde la diferencia se asuma como una posibilidad para la dignificación del sujeto, “la escuela ha de fomentar la colaboración, la cooperación, el diálogo, el consenso basado en argumentos razonables y el deseo de otros bienes menos tangibles, pero que no por ello carecen de gran importancia” López (2005, p. 90).

Desde esta perspectiva, los “Educadores, educadoras y trabajadores y trabajadoras culturales necesitan establecer la prioridad de la ética y la justicia social por encima de la lógica del mercado y el lenguaje del individualismo excesivo” (Giroux 1999, 61 citado por López, 2005, p. 90) que asuman el acto de educar más allá de la transmisión de contenidos, que mediante la interacción con los estudiantes, aprendan a compartir sus experiencias y conocimientos que les posibilitan la intervención en sus contextos más cercanos, para llevar a cabo cambios tanto individuales como colectivos.

Por lo anterior, la implementación de la jornada única es la posibilidad para realizar cambios frente a los conocimientos, valores, destrezas y actitudes que se desarrollan en la escuela, volviendo el interés hacia la formación del sujeto, por lo que este siente y piensa, fortaleciendo las relaciones entre estudiantes y maestros haciéndolas más humanas. El momento socio histórico en que vivimos exige cambios estructurales, más de lo mismo no posibilita el cambio.

## Referencias bibliográficas

- Bonilla, L. (2011). “Doble jornada escolar y calidad educativa”. Documentos de Trabajo sobre economía Regional, n.º 143. En [www.banrep.gov.co/docum/Lectura\\_finanzas/pdf/DTSER-143](http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/DTSER-143)
- Corredor, A., López, G., Muñoz, N., Pulido, O., Rincón, J., Velandia, M. (2013). Pedagogía crítica en la Educación Superior: Una aproximación desde la didáctica. En: *Revista Corporeizando*, Volumen 1, n.º 12, 2013, pp. 166-194. En <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/corporeizando/articledownload/2025/1951+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>

- Feito, A. (2000). *Sobre el debate de la jornada escolar*. Cuenta y razón (116), pp. 45-51.
- Gómez Yepes, R. L. (2010). Calidad Educativa: Más que resultados en pruebas estandarizadas. En: *Revista Educación y Pedagogía*, 16 (38).
- Huepe, D., Madrid, Á., & Martinic, S. (2008). Jornada escolar completa en Chile. Representaciones de los profesores sobre sus efectos en los aprendizajes. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), pp. 124-139. Obtenido de <http://www.rinace.net/riee/numeros/voli-num1/art9.pdf>
- Informe de la Misión de Sabios. (1996). *Colombia al filo de la oportunidad*. Bogotá: Presidencia de la República, Colciencias, TM Editores.
- López, J. I. (2005). *Construir el currículo global en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Aljibe.
- Ministerio de educación Nacional. (23 de septiembre de 2014). MinEducación iniciará prueba piloto de jornada única escolar Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-articulo-345921.html>
- Niño, A. (2003). La jornada única. *El Tiempo*, 14 de febrero de 2003, <http://www.eltiempo.com/archivo/documento-2013/MAM-974426>.
- Ramírez, M. T., & Téllez, J. P. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. Obtenido de <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Sánchez Herrero, J. (2011). La jornada escolar continua incrementa las desigualdades. Obtenido de <https://www.ceapa.es/content/la-jornada-escolar-continua-incrementa-las-desigualdades>
- Sintes, E. (2012). ¿A LAS TRES EN CASA? El impacto social y educativo de la jornada escolar. Obtenido de [http://www.fbfill.cat/intra/fbfill/documents/Dossier\\_de\\_prensa\\_Jornada\\_continua\\_ESP.pdf](http://www.fbfill.cat/intra/fbfill/documents/Dossier_de_prensa_Jornada_continua_ESP.pdf)

## Nota

Informe de la Misión de Sabios. (1996). *Colombia al filo de la oportunidad*. Bogotá: Presidencia de la República, Colciencias, TM Editores.





## “¡Es el currículo, estúpido!”



**Juan Carlos Barrera**

Directivo Docente Coordinador  
Colegio Provincia de Quebec IED  
Maestría en Educación Universidad  
Pedagógica Nacional

Cuenta una anécdota política que a finales de la campaña electoral de 1992 en los Estados Unidos, un estratega del partido demócrata James Carville posicionó como eslogan no oficial la célebre frase: ¡¡¡Es la economía, estúpido!!! Carville era asesor de Bill Clinton y con su sentencia descolocó al candidato republicano, George Bush, el padre de George W., el genocida de Irak, Afganistán y autor intelectual de las grandes tragedias bélicas con las que el mundo está condenado a convivir hoy en día. En ese entonces, Bush padre era el seguro ganador de la reelección basándose, según él mismo, en los éxitos de su política exterior como el fin de la Guerra Fría o la Guerra del Golfo Pérsico. Debido a la frasecita que le recordó que sus compatriotas no necesitaban más guerras sino el mejoramiento en sus condiciones de vida, Bush padre fue derrotado. Desde esa época la frase se volvió clásica y ha servido para enviar a je-

fes, a gobernantes o a figuras públicas en distintos campos de la actividad humana, todo tipo de mensajes preventivos, recomendaciones bien intencionadas y consejos oportunos que, generalmente, son desatendidos por sus destinatarios. ¡¡¡Es la moral, estúpido!!!, ¡¡¡Son las ganancias, estúpido!!!, ¡¡¡Es tu esposa, estúpido!!!

En el marco de los debates políticos y electorales de la anterior campaña electoral en Colombia, un tema que extrañamente cobró inusitado valor fue el de la educación. Parecía que, por fin, a alguno de los estrategas y asesores de campaña se le había encendido la luz y recordando al famoso estratega norteamericano, le había dado un discreto codazo o solo un jaloncito en el saco de su candidato o candidata, para recordarle sabiamente en voz baja que ¡¡¡Es la educación,....!!! Sin embargo, todo quedó en la enunciación, por parte de todas las campañas, de una extraña y esotérica fórmula co-



mún sobre la educación que consistía en sentenciar que la clave para mejorar la educación en el país era ampliar la jornada escolar e instaurar la jornada única. Pero por qué, frente al mar de problemas y situaciones complejas que afectan el funcionamiento del sistema educativo en el país, los dirigentes, los funcionarios, es decir, los dueños de las decisiones, solo ven en el tiempo de permanencia de los niños y jóvenes en la escuela el único factor que se constituye en el principal eje que marcará los esfuerzos del estado en la agenda de los próximos años.

El reelegido gobierno del Presidente Santos adoptó la fórmula electoral, sin tener que hacerlo, pues, finalmente, era una promesa de campaña y como lo sabemos, esas como la mayoría de promesas se hacen para no cumplirlas, e instaló el debate de la jornada única, un debate sin dudas útil para su gobierno porque distrae la necesidad de abordar otro tipo de complejas soluciones que construyan la verdadera reforma estructural al sistema educativo, misma que es, además de necesaria, urgente. Los estrategias de campaña, y sobre todo los tecnócratas, vieron el punto sensible de la ampliación de la jornada como una oportunidad inmejorable, pues, ampliar la jornada escolar es políticamente re-dituable y benéfico para todos: para los políticos, para los electores en donde se inscriben una gran mayoría de padres de familia, pero, fundamentalmente, es benéfico para el mercado y para los empresarios y los miembros de los gremios industriales quienes, por supuesto, son los dueños del Gobierno Santos.

Entre otras cosas, ampliar la jornada trae consigo no solo más tiempo de los niños en el colegio, sin importar si aprenden más y mejor, sino otras ampliaciones, como las de la jornada laboral de sus padres o acudientes, teniendo en cuenta que si los niños “están” más tiempo en la escuela esto posibilitará que sus padres también estén más tiempo en sus trabajos, es decir, mejorará la productividad y los demás indicadores de eficiencia que el sistema económico requiere para la tan ansiada competitividad, mayor rentabilidad sin necesidad de realizar refor-

mas al régimen laboral como el restablecimiento de las horas extra, el recargo nocturno, la formalización laboral o el mejoramiento de las condiciones contractuales o de seguridad social.

Por otro lado, si se observa la ampliación de la jornada como un intento por controlar fenómenos de convivencia y orden público en la hipótesis de que si los niños y jóvenes están en el colegio no tendrán tiempo para las malas amistades, el pandillismo, la drogadicción y demás “plagas sociales”, la propuesta no pasa de ser un mecanismo más de política de seguridad y control social. No importa si las causas de esas “plagas” son originadas en problemas de inversión social en las comunidades pues los niños y jóvenes no tienen acceso a mínimas condiciones de atención en salud, a la infraestructura para disfrutar de espacios de recreación, a oportunidades de orientación vocacional, académica o laboral, ni mucho menos a disfrutar de los bienes culturales que la sociedad tiene el deber de poner a su disposición.

Por otro lado, si las promesas sobre la ampliación de la inversión presupuestal en educación son ciertas, estas no se constituirán en solución a la coyuntura sino en otra faceta de la tragedia si se tiene en cuenta la tradición de clientelismo y de corrupción que caracteriza los procesos de ejecución presupuestal en el país. La propuesta de jornada única se puede aprovechar como un ejercicio de reorganización administrativa del sistema, es muy posible que, a través de ella, se lleven a cabo procesos de contratación tercerizada de nuevos actores en el sistema, ajenos a los proyectos educativos de las instituciones y las comunidades. Los nuevos agentes en el sistema educativo, sin lugar a dudas, serán cuotas políticas de quienes ordenan el presupuesto en las Entidades Territoriales, Municipios, Alcaldías, Gobernaciones. Sumado al hecho que los instructores, re-creacionistas, talleristas o asesores que desarrollarán actividades extra curriculares como parte de la ampliación de la jornada tienen un carácter aislado, desconectado y ajeno a los proyectos educativos institucionales. Además, la jornada única posibilita la ejecución

de reformas y recortes presupuestales, la agrupación y eliminación de sedes e instituciones, el recorte de la planta de docentes, la eliminación de las ya menudadas jornadas de la tarde y nocturna y, en general, la simplificación de la planta docente de las instituciones. El anuncio de un nuevo y mayor presupuesto para la educación tiene frotándose las manos a la clase política que ha tratado los recursos públicos como un botín familiar, como se puede verificar en cada episodio de corrupción que sale a la luz pública en el ámbito de la salud, los servicios públicos o las carreteras.

A pesar que la Ministra de Educación anuncie que se llevará a cabo una fuerte inversión en la construcción de infraestructura escolar, es demasiado grande el antecedente de abandono y retraso en esa materia como para destinar recursos que, a todas luces, serán insuficientes y disputados por las burocracias regionales. Dentro de los anuncios del gobierno luego de su posesión, tampoco se precisa si los estudiantes serán beneficiados con verdaderos proyectos de bienestar educativo formalizados en la construcción de restaurantes y comedores escolares o la dotación de infraestructura seria y pertinente que permita acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (más allá de los contratos para dotar de tabletas de bajo precio y calidad a las instituciones educativas) y que haga posible superar el analfabetismo tecnológico y científico que demuestra el sistema.

La solución a todas las anteriores problemáticas es, en sí misma, materia de grandes interrogantes para la comunidad educativa; sin embargo, no es el mayor de los enigmas. Para quienes dedicamos nuestra vida a la educación, la aspiración indiscutible de brindar mejor educación no se limita al tiempo de permanencia de los niños en los establecimientos educativos, ni tiene que ver con intentar distraer o escamotear las soluciones profundas que el sistema requiere, ni en promover intervenciones imprecisas y demagógicas a los factores asociados a la calidad por medio del descrédito a los maestros y a las instituciones escolares justificándose en el bajo



desempeño en pruebas internacionales que miden muchos factores económicos y muy pocos educativos .

Al margen de las anteriores consideraciones, recordemos que uno de los condicionamientos fundamentales para poder entender la escuela y resolver sus profundos problemas estructurales tiene que ver con la preocupación sobre la esencia misma de la institución escolar, con el rescate de su función pedagógica, epistemológica e intelectual, es decir, su sistema nervioso: el currículo, su revisión, rediseño e implementación. Si la jornada única partiera de la urgente prioridad de pensar el sentido, la misión, los objetivos que concreten la educación como lo que es, un derecho y no un negocio, las perspectivas sobre la jornada única no crearían tanta suspicacia. Pero, como de costumbre, en tono prescriptivo, enérgico y con lenguaje efectista la Ministra de Educación ha mencionado que la jornada completa busca reforzar las áreas fundamentales: lenguaje, matemáticas y ciencias. Hasta el momento ha sido su única referencia en materia educativa y en particular en lo curricular. Sin embargo, olvida la Ministra, y dentro de sus funciones quizá no está recordar o tener conocimiento sobre algún aspecto central en materia educativa, que la Ley General de Educación determina las orientaciones para la revisión, adopción e implementación del currículo.

Entre las muchas concepciones de currículo que la bibliografía educativa presenta, la Ley General de Educación 115 de 1994 en su artículo 76, hizo el esfuerzo de concretar un concepto de currículo: "Currículo es el conjunto de criterios, planes de Estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también, los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional". Si bien, el concepto puede ser discutible desde las muchas visiones y tendencias sobre la materia, esta concepción rescata tres aspectos fundamentales que constituyen el de-

**"...Si la jornada única partiera de la urgente prioridad de pensar el sentido, la misión, los objetivos que concreten la educación como lo que es, un derecho y no un negocio, las perspectivas sobre la jornada única no crearían tanta suspicacia..."**

ber ser de cualquier institución escolar y que deberían aprovecharse en medio de la coyuntura para volver a poner sobre la mesa una discusión bastante más pertinente y necesaria para la escuela: la formación integral de los estudiantes, la identidad cultural de los mismos y la concreción del Proyecto Educativo Institucional.

Tres aspectos que, a pesar de la paulatina, imperceptible pero agresiva contra-reforma educativa adelantada por el Estado en los últimos 20 años son realmente estratégicos para la escuela.

La formación integral, la identidad cultural y el proyecto educativo de las instituciones no pasan por la ejecución técnica y práctica del currículo, materializada esta en una serie de competencias estandarizadas desde lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal en algunos campos del saber únicos y privilegiados. Para la señora Ministra de Educación y para el Gobierno Nacional, esos campos son el lenguaje, la matemática y las ciencias. Bajo esa óptica se concibe el currículo como el canon prescriptivo de conocimiento por transmitir, por enseñar, por ello, con frecuencia se asocia currículo con las materias o asignaturas. A partir de esta concepción oficial de la Ministra, se infiere que el currículo para ella es la propuesta organizada de lo que se debe enseñar en la escuela. Esa línea de pensamiento desarrolla una visión tecnológica del currículo en donde se concibe la escuela como un sistema

de producción basado en la eficiencia y calidad de los resultados, visibles en el comportamiento de los alumnos, el cual constituye el mejor parámetro para evaluar un currículo (López Ruiz, 2005). En esa medida cobra sentido el privilegio inusitado que se le da al desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas en el ámbito interno (SABER) o externo (PISA) y a los mandatos de las agencias internacionales expertas en el campo de los ajustes político-económicos estructurales como la OCDE. De todo lo anterior se deriva una teoría curricular que no diferencia currículo de instrucción, pues no interesan en este caso los medios para alcanzar las metas, sino los resultados, de aquí que se prefiera concebir, el currículo como una formulación no estructurada de objetivos de aprendizaje.

El precursor de esta tendencia fue Bobbitt, considerado el padre del currículo en la era moderna. Más adelante, en el siglo XX, surgen Tyler y Tába, con una posición curricular fundada en la racionalidad tecnológica medios-fines. En este modelo se formulan los objetivos como parte del diseño previo a la acción y en donde los otros componentes de dicho diseño van a ser, simplemente, instrumentales en relación con dichos objetivos. De esta manera, los contenidos, las actividades, las experiencias y las modalidades de evaluación se convierten en meros medios para obtener resultados. Esta concepción eficientista responde, principalmente, a un perfil burocrático-administrativo de la educación actual, es decir, responde a la necesidad de controlar procesos educativos masivos que se manifiestan en la escuela en forma del lenguaje eficientista y administrativo que favorece la división interna del trabajo curricular: los administradores llevan a cabo la toma de decisiones; los expertos asesoran desde afuera y, por último, los maestros se convierten en meros aplicadores o ejecutores de programas y normas .

El anterior panorama curricular es en el que, sin duda, toda la escuela y en especial los maestros colombianos, nos vemos imbuidos, es decir, atontados. Esta "organización escolar "propicia la eva-



luación como mecanismo de poder en el aula, la cual se constituye en la única responsabilidad y la única tabla de salvación que el maestro cree tener en el sistema ante la desautorización permanente que el Estado hace de él y de sus condiciones de formación e idoneidad profesional.

Pero el espíritu curricular que la Ley 115 dejaba esbozar era otro. La formación integral de los seres humanos tiene que ver también con otros campos del saber: las artes, la educación física, la filosofía, pero, ante todo, con el entender que la persona tiene la necesidad y el derecho de acceder a todos los bienes de la cultura humana representados en todo tipo de conocimientos, desde los ancestrales (que hoy se intentan patentizar vía los TLC), pasando por los conocimientos organizados en disciplinas que permitieron el advenimiento de la modernidad hasta el dominio de las mínimas habilidades de investigación que posibiliten el ejercicio de la creatividad, la invención y la imaginación. La integralidad se refiere al fomento del hábito de la sospecha y la duda sobre lo que nos dicen, lo que nos informan y sobre las realidades que nos fabrican los medios de comunicación, la internet, la propaganda, los *realities* y sí, también sobre lo que nos dicen los Ministros. Ya Morín y otros tantos autores hicieron en su momento muy inteligentes llamados de atención sobre estas materias, por supuesto, antes de que fueran secuestradas sus ideas, tergiversadas sus intenciones e instrumentalizados sus textos por el discurso oficial para darle una aparente legitimidad epistemológica.

La escuela necesita más tiempo para devolver al ciudadano global de la aldea planetaria a la puerta de su paupérrima mansión: la casa que habita su prójimo sufriente, sufrimientos que deberían ser también globalizados por los gobiernos del mundo. Devolver la conciencia de la finitud y la fragilidad de la vida, no solo para reconocerla como sagrada sino, ante todo, como vulnerable, como digna de sacarla de su estado en vía de extinción frente a todos los fundamentalismos que la depredan. Y la formación

integral, primordialmente, se entiende para que, sin temor, se fomente en los jóvenes, a los que se pretende que permanezcan más tiempo en la escuela, el reconocimiento de su deber con los demás, el pensar nuevas maneras, mejores formas y eficaces estrategias para superar su condición de excluidos del mundo y puedan elaborar el sueño posible de la emancipación de los discursos promovidos por los poderes hegemónicos. Claro, esto último es lo que menos le importa a cualquier reforma educativa, por eso mismo hay que decirlo y constituirlo en prioridad.

En la práctica, la escuela también olvida, quizá convenientemente, porque es un tema que pasa por el ejercicio doloroso y demandante de superar la alienación y enajenación que el aparato burocrático ha instaurado en las instituciones, que tiene la responsabilidad, el deber y la obligación histórica de aprovechar este “papayaso” de la jornada única para ejercer en su autonomía lo que ya también determinó la Ley General sobre los fines y objetivos de la educación y, sobre todo, la invitación contenida en el Decreto 1860 del 3 agosto de 1994 para *emprender junto con las comunidades educativas* la elaboración del currículo como “producto de un conjunto de actividades organizadas y conducentes a la definición y actualización de los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyan a la formación integral y a la identidad cultural nacional en los establecimientos educativos”, más adelante amplía: “El currículo se elabora para orientar el quehacer académico y debe ser concebido de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplica”. Y recuerda que: “cada establecimiento educativo mantendrá actividades de desarrollo curricular que comprendan la investigación, el diseño y la evaluación permanentes del currículo...”, para finalizar sentenciando que “... las instituciones de educación formal gozan de autonomía para estructurar el currículo en cuanto a contenidos, métodos de enseñanza, organización de actividades formativas, culturales y deporti-

vas, creación de opciones para elección de los alumnos e introducción de adecuaciones según condiciones regionales o locales”. Porque una cosa sí es segura, entre tantas inseguridades que la profesión docente presenta, y es que nuestras comunidades no están pensando ni necesitan de la OCDE, las PISA, los SABER o las comparaciones absurdas con Singapur o Finlandia.

Frente a la propuesta de jornada única son bastantes las preguntas que quedan en el ambiente, las cuales son importantes para que la escuela las aborde. Algunas tienen que ver con su implementación administrativa, con sus intenciones y pretensiones ocultas, con las sospechas que suscita al provenir de donde proviene, con sus beneficios, sus costos y su carácter improvisado, oportunista y demagógico. Pero, esas respuestas no son exclusivas de la escuela. Sin embargo, los interrogantes y las respuestas que son prioridad y responsabilidad absoluta de los educadores son los que tienen que ver con la oportunidad de construir el proyecto cultural, es decir, curricular, es decir, político de la escuela colombiana, ahora mismo. La escuela tiene las herramientas normativas, la necesidad, la experiencia y un camino por recorrer para que en el futuro ni ella ni su agenda sean determinadas por las frases de los estrategas de campaña electoral.

## Referencias bibliográficas

- Decreto 1860 de 1994 (3 agosto). “Por el cual se reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales”. Publicado en el diario oficial No 41.473 de agosto 05 de 1994. República de Colombia.
- Ley 115 DE 1994 (Febrero 08). “Ley general de educación”. Publicada en el Diario Oficial 41.214 de febrero 08 de 1994. República de Colombia.
- López Ruiz, J. (2005). *Construir el Currículo Global: Otra Enseñanza en la Sociedad del Conocimiento*. Málaga, España: Ed. 1. Archidona.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes para una educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, Francia: 7 place de Fontenoy -75352.



## Instituto Pedagógico Nacional: 20 años de jornada única



### Alejandro Álvarez

Director IPN

### Ricardo Cantillo

Coordinador académico bachillerato

### Edgar Macías

Coordinador académico primaria

### Patricia Muñoz

Coordinadora de pre-escolar  
y educación especial

### Blanca Pérez

Coordinadora de convivencia bachillerato

### Luis Eduardo Preciado

Coordinador convivencia primaria

### Myriam Consuelo Reyes

Coordinadora Práctica Docente

**E**l Instituto Pedagógico Nacional -IPN- es, actualmente, el Colegio de la Universidad Pedagógica Nacional que funciona en jornada única con todos los niveles de la Educación Formal, desde Pre-escolar hasta Media, además de contar con una sección que atiende población con necesidades educativas especiales.

El colegio nace en 1927 con el ánimo de "formar señoritas en el arte de la enseñanza", con los criterios de modernización pedagógica que se promovían en la época (Jaramillo, 1989). Comenzó con una jornada que iba desde las ocho de la mañana hasta las cuatro de la tarde, con dos horas para almorzar; este horario se justificaba porque se conside-

raba que las estudiantes debían contar con tiempo de clase tanto en la mañana como en la tarde, descansos suficientes para afianzar su autonomía y llevar un proceso gradual, sin saturarse de clases. Dentro de este tiempo generoso se procuraba una educación integral, que ampliara los horizontes culturales más allá de los horarios de clase, para lo cual se organizaban, permanentemente, excursiones escolares que les llevó a recorrer varias regiones de Colombia, y actividades lúdicas, deportivas y artísticas en tiempos extracurriculares (Radke, 1936).

El Ministerio de Instrucción Pública (hoy MEN) entendió que en el IPN debían experimentarse los métodos pe-



dagógicos más avanzados, y para ello se diseñó un plan de estudios que atendiera la formación integral de los estudiantes, fundado en dos pilares básicos: la Educación Física (expresión corporal, natación, trabajo en aparatos básicos de gimnasia como pared sueca, cama elástica, barras de equilibrio, entre otros) y la Música (interpretación de diferentes instrumentos, educación de la voz, se realizaban conciertos dentro y fuera de la institución). También se incluyeron actividades complementarias como manualidades y cocina, enriquecidas con visitas a diferentes sitios donde se realizaban ejercicios de aplicación en escenarios adecuados para ello. Se partía del principio de que en la formación del estudiante se debían valorar todas sus dimensiones, tratadas integralmente, razón por la cual, la jornada se extendía a todo el día (Socarrás, 1987). Las condiciones de espacio físico y la dotación de equipos y materiales educativos eran, por supuesto, adecuadas a dichos principios; se contaba con laboratorios, canchas deportivas, gimnasio, equipamientos deportivos, instrumentos musicales, biblioteca con sala especializada para niños, mapoteca, además de los implementos propios de la escuela Montessori, para la atención de los niños más pequeños. Muchos de estos materiales fueron importados o donados directamente de Alemania (Muñoz, et al, 1998).

La necesidad de formar a las maestras en el nivel superior dio lugar a la creación de la Universidad Pedagógica Femenina, en 1955; luego se convirtió en la Universidad Pedagógica Nacional. El IPN siguió siendo el lugar donde se realizaban las prácticas de los futuros maestros. En 1970 se trasladó a la calle 127 (antigua Aldea Vacacional)<sup>2</sup> (Muller, 1992).

En el año 1975 el Ministerio de Educación Nacional decidió ampliar la cobertura educativa obligando a todos los colegios oficiales a crear la llamada doble jornada. El IPN acatando esta política organizó sus labores en la jornada de la mañana de 6:45 a.m. a las 12:15 p.m. y de 12:30 p.m. hasta las 6:15 p.m. El principal impacto de esta medida fue la de tener que reducir los tiempos para las actividades artísticas y deportivas, centrándose

en lo que se llamaba en ese momento la formación académica; con todo, se hicieron esfuerzos por mantener su énfasis en Educación Física y Música; en 1993 se diseñó el proyecto de Desarrollo Humano y se puso en marcha en 1994, preocupados por atender la dimensión afectivo-valorativa que se consideraba descuidada por las medidas de recorte que habían reducido el tiempo de permanencia en el colegio.

**“...La jornada única no debería ser una posibilidad, es en realidad, un derecho que tienen los estudiantes a recibir la mejor educación...”**

Pero la fuerza de la tradición que permanecía en la memoria y la actitud de muchos de sus maestros y maestras antiguos, llevó a reivindicar la existencia de una jornada única. Desde comienzos de los años 1980, se comenzó a discutir en el Instituto la necesidad de retomar la jornada única por cuanto se percibía que los niños permanecían mucho tiempo solos en sus casas, cuando el colegio les podía ofrecer opciones pedagógicas que fortalecieran su formación integral. Lo anterior lo impulsó, en 1994, la Coordinadora de primaria Nelly Mendoza Zárate en compañía de las profesoras de primero: Celina Acosta, Martha Jaimes, Norma Bernal y Lilia de Vásquez, a implementar una estrategia que permitiría tener a los niños más tiempo en el colegio para que pudieran desarrollar actividades de libre expresión, recreativas y de acompañamiento en la realización de las tareas; con ello se procuraba que en casa los padres pudieran compartir el tiempo con los hijos, sin estar bajo la presión de los deberes escolares; un tiempo después se socializó la experiencia con todos los profesores y se hizo un debate sobre su pertinencia, llevando a implementarla, de forma paulatina, a otros niveles. En 1994 se amplió a segundo, luego a tercero y, en 1996, se estableció de nuevo, para todo el colegio, la jornada única (de 7:00 a.m. a 3:00

p.m. en primaria, educación especial y bachillerato y de 8:00 a.m. a 2:00 p.m. en pre-escolar). Esto supuso el reconocimiento de un 20% más de salario a los profesores, después de un tiempo de negociación con la Universidad. A lo anterior se unió la medida administrativa, en la que sin ser la única causa, (jornada única) se llevó a cabo una disminución en el número de profesores catedráticos (casi 120 profesores menos).

Se acordó en aquel momento que ese tiempo se dedicaría para esparcimiento de los estudiantes de forma pedagógica: escuelas deportivas, talleres, actividades artísticas, asesorías para estudiantes que lo requerían por su bajo rendimiento, además de disminuir el cúmulo de tareas para la casa. El proceso permitió volver a retomar la construcción de vínculos cercanos con los estudiantes pudiendo mitigar riesgos sociales como las diferentes adicciones, muchas veces propiciados por la ausencia de familiares adultos que dieran la orientación y la protección necesaria al niño o adolescente.

Durante los primeros años de jornada única se impulsaron las salidas pedagógicas y se construyeron proyectos pedagógicos de aula en Pre-escolar y Primero de primaria, otros interdisciplinarios como el del Río Magdalena en grado noveno, y se crearon nuevas clases como el taller *Conociendo a Bogotá*, en el que se propiciaba el amor por la ciudad y se formaba para la ciudadanía. En el PEI se retomó el espíritu que había construido el IPN relacionado con la atención a la diversidad desde lo humano, y el énfasis en Múltiples Desarrollos. Todo esto supuso también adecuaciones logísticas, operativas y organizacionales. Hubo que arreglar y mejorar sustancialmente la cafetería, convirtiéndola en restau-





te escolar, se proporcionaron espacios nuevos para realizar talleres y actividades diferentes a las clases, se reformuló el manual de convivencia y se mejoraron las ayudas tecnológicas.

Con el tiempo, estos propósitos fueron cediendo espacio al academicismo, volviendo a tener saturación de clases y demasiadas tareas para la casa; se aumentó la intensidad horaria para las asignaturas que argumentaban la necesidad de más horas para el desarrollo de su disciplina. También influyó el afán administrativo por el control del tiempo de los maestros, llevando a asignarle más horas de clase, más tareas administrativas y de gestión; lo anterior les restó tiempo para trabajar pedagógicamente en equipo con sus pares en la búsqueda de la comprensión de la realidad de los estudiantes, de sus intereses y sus problemáticas. Esto generó, durante un tiempo, altos niveles de estrés, al punto que varios de los maestros más antiguos renunciaron. A pesar de todo, la mayoría de los maestros siguieron apuntándole a la formación integral, sin descuidar las áreas convencionalmente llamadas académicas, en coherencia con lo que históricamente había caracterizado al Instituto.

En la actual coyuntura, el Colegio y la Universidad que lo orienta, han decidido volver a convertir el IPN en un mo-

delo a seguir, no en el mejor colegio en los ranking de competencias, sino un modelo a emular, esto es, un escenario pedagógico que funciona, no en la excepcionalidad, sino en la regularidad, pero explorando caminos viables para mostrar que todos podemos ser mejores. Para ello, la Universidad Pedagógica ha vuelto a mirar su colegio como el lugar donde puede llevar a la práctica lo mejor de su acumulado pedagógico, producido en el ejercicio de formación de maestros, en diálogo creativo con los maestros del Instituto. El IPN está llamado a producir experiencias de frontera que jalonan la política educativa y tracen el camino que otros pueden seguir, ante la evidencia de que sí es posible.

Ahora, después de 20 años, vale la pena reconocer que se han dado ciertas condiciones que han favorecido, finalmente, volver a recuperar la jornada única:

1. La necesidad de rescatar la tradición histórica del IPN, con sus múltiples actividades propias de la pedagogía activa y nuevos enfoques, lleva a convertirla en política de la Universidad, haciendo uso de su autonomía.
2. El apoyo de los padres de familia al aceptar la premisa de que los niños, niñas y jóvenes quieren estar más tiempo en la escuela realizando actividades que les gustan y les ayudan en su crecimiento personal y social.

3. La apuesta de los profesores por contrarrestar las consecuencias nocivas de la sociedad de consumo que invade la mente de los niños, niñas y adolescentes, y por proponer a cambio actividades pedagógicas que facilitan el esparcimiento, la utilización del tiempo libre y la recreación.
4. El convencimiento de toda la comunidad educativa de que es necesario mantener la mirada global, holística e integradora de la jornada con la presencia del maestro tanto en espacios formales como informales en los que está el estudiante y así generar mejores vínculos entre unos y otros.
5. Contar con licenciados en artes, música, inglés, educación física y teatro que enriquecen profesionalmente la vida escolar y, por consiguiente, una mejor calidad educativa en nuestros niños, niñas y jóvenes.

Ahora que el magisterio colombiano, a través de diferentes expresiones, está reclamando para la educación pública volver a recuperar la jornada única para todo el sistema educativo, como condición para mejorar su calidad, y ahora que el Gobierno Nacional ha expresado su voluntad de avanzar en dicha dirección, consideramos oportuno mostrar la experiencia del IPN e invitar a los interesados a acercarse a conocer más de cerca esta experiencia. Nuestro aporte a la discusión pasa por revisar lo que nosotros mismos estamos haciendo, por eso nos atrevemos a plantear que, para que dicha jornada cumpla su papel verdaderamente e impacte de manera significativa en la mejora de la calidad, se requiere entre otras cosas:

1. Construir un currículo flexible que se vaya ajustando a las necesidades de la época y de los estudiantes, como también a sus intereses y a los avances de la ciencia.
2. Fomentar espacios democráticos y una convivencia basada en el respeto por los derechos y deberes de cada integrante de la comunidad.
3. Adecuar las plantas físicas y dotarlas con buenos materiales didácticos para hacer experimentaciones e investigaciones.



4. Velar por el aprovechamiento del tiempo de los estudiantes, dándole peso al tiempo libre para reafirmar procesos de autonomía, libertad y auto-regulación, bajo el criterio que el maestro siempre está a disposición, cuando se le requiera.
5. Aprovechar el tiempo con salidas pedagógicas que permitan aprender en el entorno cercano y lejano con proyectos interdisciplinarios.

La jornada única no debería ser una posibilidad, es en realidad, un derecho que tienen los estudiantes a recibir la mejor educación. Por supuesto, más tiempo en la escuela requiere un esfuerzo por hacer de ella una oportunidad para crear, crecer e inventarnos otra sociedad y otro modo de ser humanos más justos, y no un lugar para el tedio o la reproducción del orden establecido.

No es posible que el sistema público de educación siga quitándole el tiempo sagrado de la educación a los niños, niñas y jóvenes colombianos, aumentando la desigualdad y la inequidad que el sistema económico produce. Sin más y mejor tiempo pedagógico para trabajar con los estudiantes, nunca llegaremos a ser un país equitativo, como lo soñamos los maestros.

### Bibliografía

Radke Franziska, (1936), *Historia del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas desde 1927 hasta 1935*, Bogotá. IPN.

Jaramillo Uribe Jaime, (1989), *La educación durante los gobiernos liberales 1936-1946*, en: Colección Nueva Historia de Colombia, Bogotá, T. IV, pp. 87-110.

Socarras, José Francisco, (1987), *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior: Su historia y aporte científico, humanístico y educativo*, Tunja, UPTC

Muller, Ingrid, (1992), *La lucha por la cultura. La formación del maestro colombiano en una perspectiva internacional*, Bogotá, UPN

Muñoz, Olga Patricia y María Mercedes Sánchez de Ramírez, (1998), *El Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas: Una institución formadora de docentes 1927-1955*, Bogotá, Tesis de Maestría, UPN

[www.centrovirtualdememoriaeneducacion.com](http://www.centrovirtualdememoriaeneducacion.com)

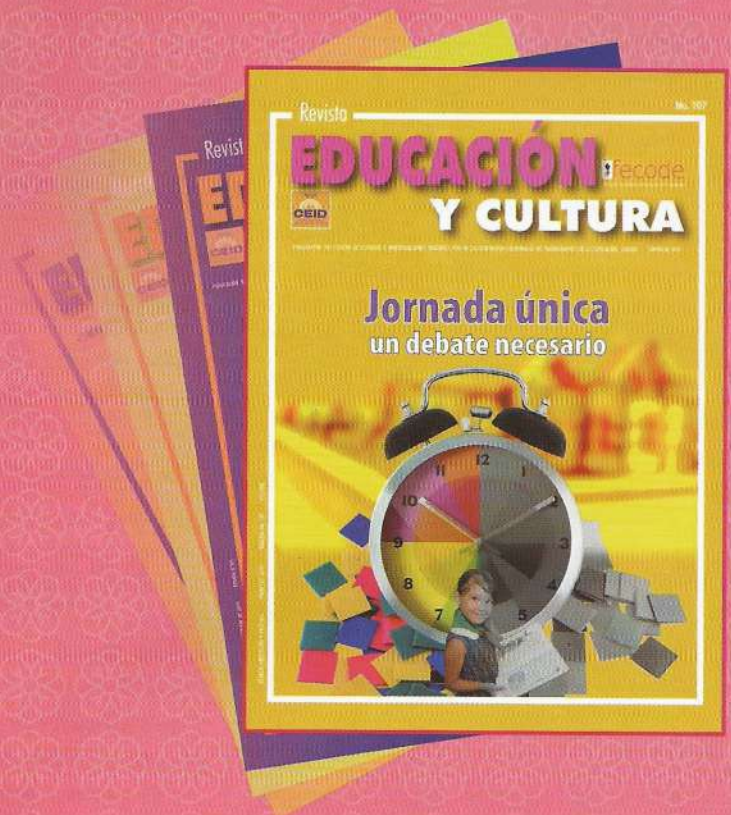
### Notas

- 1 En el Centro virtual de Memoria en Educación y Pedagogía que la Universidad pedagógica ha construido de la mano del IDEP, es posible encontrar suficiente material gráfico y textual para contextualizar la historia del Instituto Pedagógico Nacional: [www.centrovirtualdememoriaeneducacion.com](http://www.centrovirtualdememoriaeneducacion.com)
- 2 Las aldeas de niños o aldeas vacacionales se crearon en los años 1930 en varias regiones de Colombia con la intención de atender estudiantes de bajos recursos en contextos rurales, para enseñarles labores agrícolas, artesanales, en medio de pedagogías activas, prácticas y en contexto. (Jaramillo, 1989). El terreno (Calles 130 a 127 entre carreras 9 y 12) en el que hoy funcionan el Instituto Pedagógico Nacional, el colegio distrital Usaqué y el colegio Reyes Católicos, era ocupado por una de estas antiguas Colonias Vacacionales.

# SUSCRÍBASE

## Revista Educación y Cultura

32 años construyendo el movimiento pedagógico



**1 año: (6 revistas) \$65.000**  
**2 años: (12 revistas) \$125.000**  
**3 años: (18 revistas) \$180.000**

**CEID - FECODE**

**Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá**  
**Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515**  
**[revistaeducacionycultura@fecode.edu.co](mailto:revistaeducacionycultura@fecode.edu.co)**





## ¿Más tiempo de permanencia de los estudiantes en las escuelas? ¿Más de lo mismo?

*Este año asistí a la ceremonia en la cual Ecopetrol valora el esfuerzo de los dos mejores puntajes ICFES de cada departamento. En el discurso construido colectivamente por los estudiantes participantes, dos frases me llamaron la atención, la primera: “No somos los mejores ni los más inteligentes, pero sí somos los que nos quedamos a preguntarle al profesor aquello que no entendíamos y los que sacrificamos un recreo por leer un libro”. La segunda: “vemos que la educación en Colombia se mueve en dos extremos: en un extremo un concepto de disciplina que implica quedarse quieto y callado, y en el otro extremo un concepto de calidad que solo exige memoria y repetición”.*



**Marta Elena Toledo**

Docente del Magisterio y de la UNAD, Programa de Etnoeducación y la CUN. Filósofa de la UNAD, Licenciada en Preescolar de la Universidad Monserrate, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo e Informática y Multimedia. Inírida, Guainía.



## Resumen

A propósito de los resultados del País en las pruebas PISA del 2014, se puso de moda como política desde el Ministerio de Educación, pensar que la calidad educativa en Colombia va a mejorar aumentando la cantidad tiempo de permanencia en los colegios públicos. Esta política no corresponde con ninguna manera lógica de pensar, y solo demuestra que el Ministerio va dando tumbos erráticos, copiando modelos sin atender otras prioridades que si definen contundentemente la calidad educativa, como lo son: dignificación de la profesión docente, invitando a las nuevas generaciones de maestros a tener una expectativa de vida digna para sí mismos y no ser casi siempre la última posibilidad profesional para un colombiano promedio; dignificar la profesión comienza por mejorar los salarios, pero implica tener claridad también en que lo que ocurre dentro del aula es fundamental con tres líneas a trabajar -relación pedagógica, relación con el área o áreas del saber y relación del docente con su quehacer-. Sin estos elementos trabajados de manera intencional desde el Ministerio como políticas, cualquier tiempo será perdido.

## Palabras Clave

Pruebas PISA, Políticas Educativas, calidad educativa, tiempo de permanencia en la escuela, dignificación de la carrera docente, relación pedagógica, relación con el conocimiento, debilidad de las evaluaciones nacionales, Colombia la más educada.

Quienes hacen las políticas educativas desde el escritorio están proponiendo al país aumentar las horas de estadía de los estudiantes colombianos en las escuelas públicas con el objeto de mejorar, como por arte de magia, el nivel de los resultados que miden la calidad de la educación a nivel nacional e internacional. Ante esto, los docentes y la sociedad en general, no podemos más que pedir la palabra y hacer pública la siguiente pregunta: ¿Más de lo mismo? ¿Más de lo mismo que ocurre al interior de las aulas? ¿Más de políticas educativas experimentales sin seguimiento, copia su-

**“...El mayor peso específico para lograr la calidad la tiene la relación del maestro con el saber y con los alumnos, no la relación de inversión en cemento e incluso almuerzos, con toda la polémica que esto pueda generar...”**

perficial de otros contextos? Más de lo mismo, no producirá justamente ¿más de lo mismo?

La palabra como instrumento que ayuda a la razón nos permite argumentar lo anterior en forma de silogismo:

*Algo* sucede en las escuelas Colombianas, que no está produciendo los resultados esperados, y *algo* sucede en las políticas administrativas de la educación que no está obteniendo los resultados esperados, por lo tanto: cambiando la cantidad de tiempo de permanencia de los estudiantes en los colegios públicos se mejora la calidad educativa.

“Algo” se convirtió en solo tiempo.

Al navegar por estas premisas para darle contenido a “Algo” se puede demostrar que “Algo” es mucho más que tiempo. Más aún, se puede demostrar que aumentando el tiempo de lo que no funciona, la calidad de la educación podría empeorar.

Para el análisis de la primera premisa comencemos por reconocer que el acto nuclear de la escuela es lo que sucede en las aulas y en el día tras día de la vida escolar, a esto lo llamaremos acto pedagógico, que se produce desde el saludo entre docentes y estudiantes hasta ese proceso que únicamente nace al interior de cada aula en la cual se establece una relación pedagógica en la que maestros y estudiantes se encuentran cotidianamente inmersos. Algunos lo llaman el currículo oculto, pero es sencillamente aire y contexto escolar en donde todo lo que ocurre es pedagógico, en donde los sujetos mezclamos intersubjetividades y las transferimos a los más jóvenes.

Esta relación pedagógica contiene, por lo menos, dos elementos: en primer lugar, la relación de los docentes y alumnos con el conocimiento de uno o varios campos del saber, incluyendo los actos de leer-escribir y la construcción lógica del pensamiento, los cuales trascienden todas las áreas. Y como segundo elemento tenemos la relación pedagógica entre docentes y alumnos para permitir la transmisión, el gusto e interés por los diferentes campos disciplinares, pero también el disgusto, la aversión y la antipatía por otros campos disciplinares.

Así, entonces, surgen dos argumentos para la primera premisa: la formación disciplinar de los docentes y la actitud pedagógica de estos como una especie de enzima que permite el fluir de una relación pedagógica positiva del estudiante en uno o más campos del saber, desarrollando, fundamentalmente, procesos mentales lógicos, que se expresan, como mínimo, por medio de la lectura y escritura.

Al interior de las aulas se produce esta relación pedagógica cuando el docente, a través de una y mil maneras o metodologías, invita, permite, sostiene y entra en un diálogo que enseña una actitud positiva o negativa que se le transmite al alumno para que este, a su vez, se interese, sea creativo y crítico, construya, memorice, dude y se inquiete por uno o varios campos del conocimiento.

Este proceso único al interior de las aulas permite que en las evaluaciones se cuente con más o menos estudiantes que se interesen por leer, investigar, crear, dudar y disciplinarse para presentar cualquier prueba.



¿Es esto solo un problema de tiempo al interior de los colegios? O, ¿es un problema de la calidad del docente y de su relación con el acto de enseñar? Con seguridad es un problema que va más allá del tiempo de permanencia en los colegios porque con mayor peso específico depende de la calidad del docente, de su relación con el saber y, sobre todo, de la forma como transmite ese saber; es más, podríamos decir que a mayor tiempo más cansancio, menos interés, más estrés...

Desde otra perspectiva, leyendo en el contexto nacional recientes y antiguas noticias, podemos preguntar: ¿para qué pasar más tiempo en la escuela si no hay muros que separen lo que le sucede a una sociedad que de manera cada vez más reiterativa resuelve los conflictos de manera violenta, si al interior de las escuelas sucede lo mismo? Además, existe confusión en el concepto de disciplina entendida como la inactividad, como el estar callado, quieto, en silencio o tener disciplina para el trabajo académico, capacidad de manejo del tiempo, capacidad para aceptar las razones de otros y, sobre todo, capacidad para enfrentar los problemas de falta y exceso de voluntad en todos los participantes de la actividad escolar, desde los más pequeños hasta en las mismas autoridades escolares, entonces, ¿para qué más tiempo de los estudiantes inmersos en esas confusiones?

Lo que ocurre en la calle sin árbitros, peleas, segregaciones, ocurre en las escuelas pero con árbitros, los docentes con mayor o menor grado de capacitación debemos enfrentar las situaciones de manera preventiva, correctiva y sancionatoria... todo esto requiere de docentes que, además de estar capacitados y formados pedagógicamente, mantengan una actitud ética y vital constante.

Existe una relación directamente proporcional (con excepciones, por supuesto) entre un estudiante sobresaliente y un adulto que en casa lo acompaña. Es cierto que la vida actual no permite a padres y madres tener tiempo de calidad con sus hijos e hijas, pero esa falta de tiempo no puede ser remplazada por tiempo sin padres en las escuelas,

quizás sea aconsejable pensar en procesos serios de escuelas para padres y seguimiento con apoyo real psicosocial a familias que lo requieran. Desde algún lugar de la escuela actual deberían trabajar profesionales especializados que podrían hacer un gran trabajo si esto fuera una real preocupación, pero las políticas administrativas solo permiten un profesional en psicorientación dependiendo de la cantidad de estudiantes que tenga un colegio público... otra vez la calidad supeditada a la cantidad.

Preguntemos entonces, ¿qué sucederá con el papel educador de las familias? Para quienes trabajamos en la docencia es fácil reconocer un estudiante que proviene de un hogar con dificultades por la relación que el estudiante tiene con las líneas de autoridad. Las familias permiten construir un ambiente de tolerancia o no, son las primeras encargadas de plantear las relaciones de comprensión o no con estas líneas, los docentes podemos reconocer cuando los padres están ausentes y, afinando nuestra intuición de maestros, podemos darnos cuenta si un estudiante tiene problemas familiares crecientes y aún más, qué clase de problemas tiene; pero no tenemos las herramientas reales para tratar estos

problemas pues estos alumnos y sus familias requieren atención profesional específica.

Nuestro "Algo" de la primera premisa se convirtió en relación pedagógica con el conocimiento y con los estudiantes, apoyo o ausencia por parte de las familias, confusión en el concepto de disciplina e incapacidad de la escuela pública para tratar la problemática de casos específicos. Por lo tanto, el tiempo de permanencia no es el único ni más fuerte argumento.

En cuanto a la construcción de argumentos para el contenido de que algo ocurre en las políticas educativas serán tres las ideas iniciales y, por supuesto, no las únicas:

1. Dignificación de la profesión docente.
2. Falta de seguimiento, evaluación, revisión y dinamismo de las políticas anteriormente asumidas por el sector, y
3. Debilidad en las evaluaciones internas.

*Primer argumento:* Dignificación de la profesión docente. Hay una ausencia masiva de preocupación por el conocimiento pedagógico. Ser docente tiene un significado similar a "no pudo ser doctor, administrador o ingeniero"; ser





maestro es cada vez menos atractivo para las nuevas generaciones, pero... ¿por qué?

Unas posibles causas pueden ser: La política anteriormente tomada en los comienzos del 2000 en la que se permite que "cualquier" profesional puede ser docente con "cualquier" sueldo solamente con hacer un curso de pedagogía en el mejor de los casos. Esta política desestimula el estudio de la pedagogía como ciencia-arte y, también, el ingreso de posibles buenos pedagogos. Sin que esto indique, categóricamente, que no existan profesionales de otras áreas que sean excelentes educadores y aun por vocación, pero que no se ponga el énfasis en el saber pedagógico y sus consecuencias para la calidad del sistema educativo, aún no se ha evaluado.

Los sueldos iniciales de un docente no se comparan con los de ningún otro profesional en Colombia y no solamente es un problema de los salarios de los docentes, sino del tiempo que tiene que esperar un maestro vinculado al magisterio para tener un salario más o menos decente. ¿A cuánto puede aspirar un Licenciado recién egresado y cuál es la expectativa real para un profesional en docencia, comparado con otros profesionales del país?

El debate que el Ministerio de Educación propone al país es exclusivamente sobre la cantidad de tiempo de permanencia de estudiantes al interior de las aulas, dejando de lado un debate que debe interesarle al país entero como lo es la dignificación de la profesión docente, es decir, estos colombianos que estamos formando a las generaciones que votarán por procesos de construcción de paz o de desarrollo sostenible o de una Colombia educada, son formados éticamente por un profesional que tiene un salario indigno, comparado con los demás profesionales del país, que tendrá que trabajar más horas por menos salario.

¿Qué es calidad de vida? Y ¿Qué calidad de vida necesita un docente para dar siempre lo mejor de sí mismo en el proceso de formación de sus estudiantes? Evidentemente no hay una sola respuesta, algunos países compensan el exceso

de trabajo y manejo del estrés con años sabáticos propicios para el mejoramiento personal y por lo tanto, profesional, otros países con auxilios constantes en transporte para vacaciones, subsidios de vivienda para mejorar condiciones de vida y algunos casos más; pero nuestro sistema educativo ni compensa ni propone alternativas de mejoramiento escalonado de la calidad de vida de sus docentes, quienes, como mínimo, podríamos contar con tiempo para preparación de mejores clases, posibilidades de comprar o acceder en todos los lugares del país a mejores y actualizados libros, tiempo para la lectura, el estudio y el crecimiento intelectual, pero estas no son cuestiones que se ponen en el debate cuando se piensa que el docente debe trabajar más tiempo por un almuerzo (sin sus hijos) y por un refrigerio (sin descanso).

Por todo lo anterior surge otra pregunta que el sistema educativo le propone al país: ¿Es lógico pensar que mejorar la educación es aumentar la cantidad de tiempo de permanencia de alumnos y docentes en los colegios, si uno de los actores principales, los docentes, además de no recibir un salario justo y compara-

para recuperarse de las brechas generacionales entre los maestros que salen con experiencia y los jóvenes que ingresan al sistema con ideas nuevas.

A propósito de esto, la única pregunta que ha salido a la luz pública es si la formación docente debería ser o no ser a distancia, pero este no es el único problema, pues comprometerse con una profesión implica vocación, reflexión, visualización de experiencias no solo para concursar sino, y sobre todo, para potenciar nuevas y mejores prácticas pedagógicas que inviten de manera constante a las nuevas generaciones a querer ser maestros.

De otro lado, para las estadísticas, la calidad educativa significa colegios con más cemento, esta idea también va en contradicción con la problemática profesional del quehacer pedagógico. Por supuesto que todos merecemos un colegio bonito, bien pintado, alegre, con zonas verdes, limpio, mejores pupitres, tableros digitales y hasta almuerzo, pero lo que ocurre al interior de las aulas sean estas de cemento, bareque o palma, con o sin muros, con o sin tablero digital, está planeado por un profesional en pedagogía. Por lo tanto, el

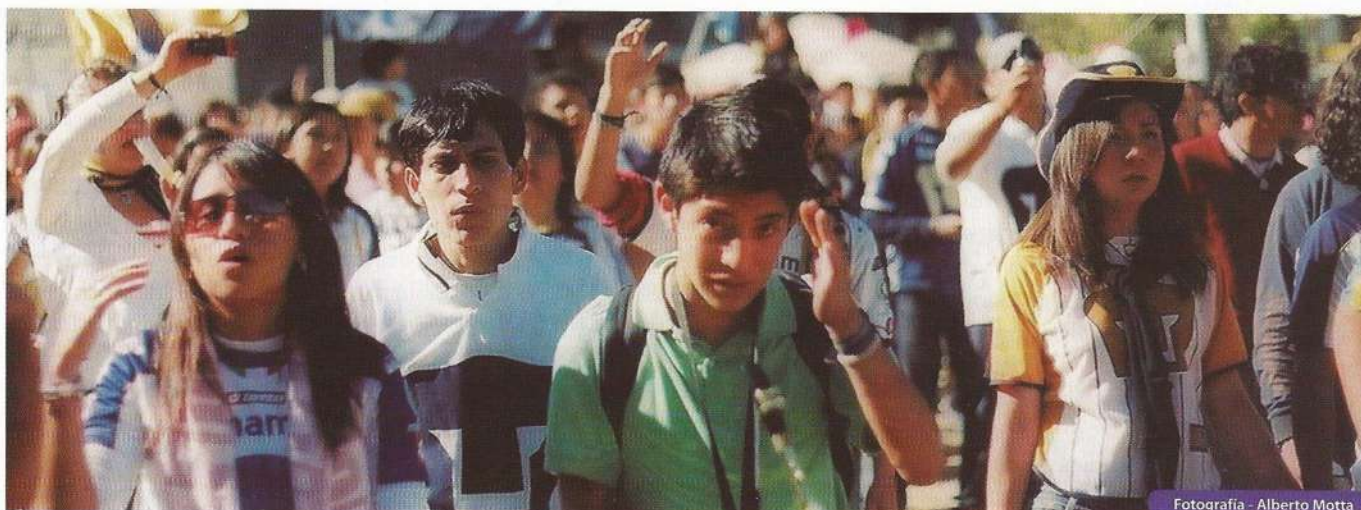
**“... ¿No sería necesario replantear el tema del tiempo de acuerdo con las edades de los estudiantes, con las regiones, con la capacidad de los maestros, con la realidad de cada región, con revisar dónde está el límite entre la escuela y el contexto social?...”**

ble con otros profesionales, no va a tener acceso a una posibilidad, en menor tiempo, de mejorar su propia calidad de vida?

Pensar en salarios que permitan una vida digna de un profesional en docencia es pensar en la autoestima por su quehacer, es una urgencia que va de la mano con la formación docente, los bajos sueldos no estimulan el ingreso de nuevos y mejores docentes y, además, amplía el tiempo que requiere el sistema

mayor peso específico para lograr la calidad la tiene la relación del maestro con el saber y con los alumnos, no la relación de inversión en cemento e incluso almuerzos, con toda la polémica que esto pueda generar. La pregunta es: ¿cómo cuantificar la inversión en calidad? Es claro que es un problema a resolver por los Departamentos de Planeación de las Entidades Territoriales, pero no podemos dejarnos confundir más al respecto.





Fotografía - Alberto Motta

*Segundo argumento:* La amnesia del sector frente a las políticas o programas anteriormente implementados y sus contradicciones implícitas. Veamos solo algunos ejemplos: se exige bilingüismo pero se prohíben los docentes de inglés en primaria; se solicita inclusión pero se les olvidó hablar de Etnoeducación; esperan creatividad y emprendimiento pero las clases son aburridas y repetitivas; solicitan un maestro comprometido pero se les olvidó dignificar la profesión docente. Otro ejemplo de política sin evaluar es un aparente dejar hacer lo que cada colegio quiera frente a la evaluación: se permite la heterogeneidad en los procesos de evaluación internos, pero la evaluación al final se hace de manera homogénea. Y, si a todo esto se le suma la confusión en el concepto de disciplina como una actividad en permanente imposición y no en permanente construcción creyendo que la autoridad y la autonomía son un regalo y no una conquista, tendremos como resultado no solo las malas calificaciones sino un sistema que no se autoevalúa porque lo que perdió fue la memoria. Por lo tanto la ausencia de evaluación y seguimiento a las políticas anteriormente implementadas nos lleva a todos de tumbo en tumbo por un rumbo errático.

*Tercer argumento:* la debilidad en las evaluaciones. Parece que los resultados de las pruebas PISA sí cumplieron un primer objetivo ya que visibilizó lo que se presentaba pero no se escuchaba como preocupación nacional: ¿Qué pasa con la calidad educativa?

¿Qué ha sucedido con las pruebas ICFES, cuál es la lectura de los resultados nacionales de manera comparativa entre ellas por años, por regiones, por áreas? Y ¿cuál es el reconocimiento público de ellas? Quizás no sea muy conveniente reconocer la ventaja que llevan los colegios privados sobre los públicos. ¿Por qué el sistema de evaluación nacional no sabía que no cumplía con las exigencias de la prueba PISA? ¿La forma de evaluar en las pruebas ICFES y sus resultados acaso no brinda elementos para poner la calidad de la educación en un debate nacional dinámico? ¿Borrar de las pruebas ICFES, de un momento a otro, o cambiar la forma de evaluar los conocimientos en filosofía, puede interpretarse como un retroceso porque uno de los argumentos es que era la prueba con resultados más bajos en todo el país, entonces, en lugar de profundizar o indicar cambios, se borra del mapa del conocimiento este saber específico? Otro argumento es que el saber filosófico tiene cada vez menos aplicación en la vida cotidiana, o ¿no será que el saber filosófico, como muchas otras áreas, perdieron su propia lectura crítica?

Y si aún sigue siendo el tiempo de permanencia en las escuelas la única variable a modificar ¿no sería necesario replantear el tema del tiempo de acuerdo con las edades de los estudiantes, con las regiones, con la capacidad de los maestros, con la realidad de cada región, con revisar dónde está el límite entre la escuela y el contexto social? ¿En

qué espacios agradables se construye el concepto de disciplina como manejo de la voluntad?

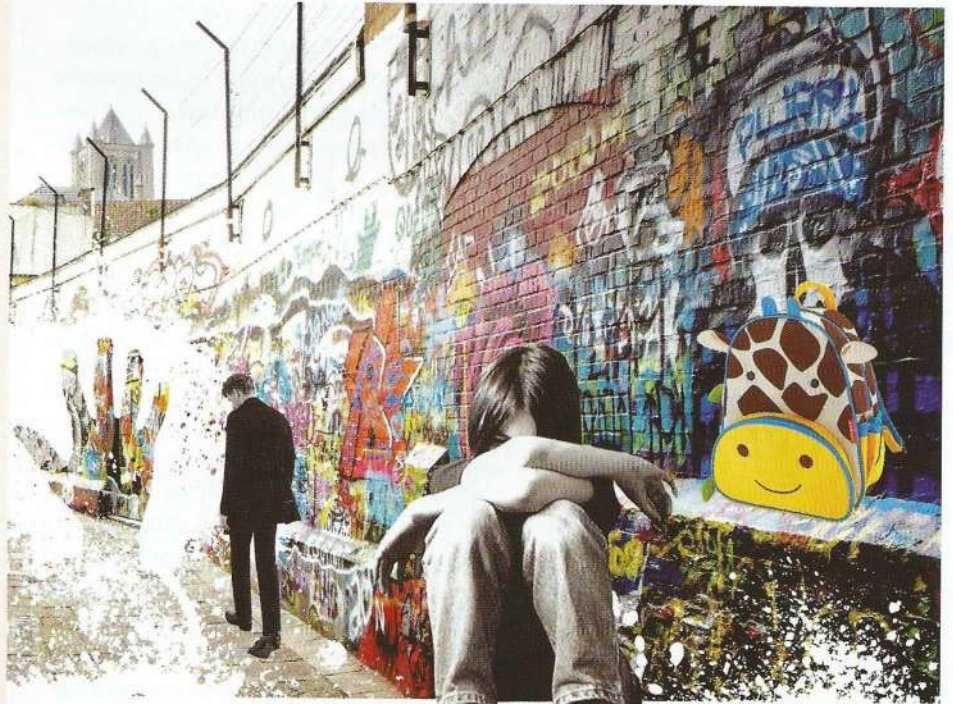
Es posible que el debate por los malos resultados de las pruebas PISA se olvide hasta los próximos resultados visibles, pero un primer paso es aceptarlos y no olvidar que lo más importante de cualquier evaluación es que permite reconocer los errores; pero es interesante ver los efectos que produce en la opinión pública el saber que perdimos el año, pero aun cuando esto se haya olvidado, ni el Ministerio ni el sistema educativo completo, podemos olvidar que se necesitan cambios, ni qué clase de cambios son estos, porque la esencia la hace el maestro en su quehacer dentro de las aulas con cambios en su relación con la pedagogía y, nuevamente, como se le dice a los padres de familia, no es la cantidad de tiempo sino la calidad del mismo lo que moviliza a un estudiante a mejorar.

Quizás sea el momento para que quienes hacen las políticas educativas vean la película: La educación prohibida, son dos horas para reflexionar. El link es: <http://www.youtube.com/watch?v=-Y9OqSJKCc>

Ya no hay más tiempo para el debate del tiempo de permanencia en las escuelas, la sociedad colombiana necesita reconocer el papel del docente en la construcción de calidad educativa si para el 2015 se sigue planteando que Colombia puede comenzar el camino para llegar a ser realmente más educada.



# La soledad de los infantes y adolescentes: ¿Un peligro para la sociedad actual?



**Gladys Sarmiento Castillo**

Licenciada en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con especialización en Lingüística y Literatura, y aprendizaje escolar. Docente del Distrito en zonas marginadas de la ciudad de Bogotá.

## Resumen

Los infantes y adolescentes sufren las consecuencias de la falta de acompañamiento y apoyo de los adultos, en especial de sus padres, que los sumen en una profunda soledad que es aprovechada para ser abusados, maltratados e inducidos a la violencia, las drogas y, muchas veces, a la delincuencia. Los adultos: padres, docentes y la sociedad, en general, debemos reflexionar sobre esta problemática social.

## Palabras clave

Infancia, adolescencia, soledad, violencia.



La infancia y la adolescencia, dos etapas hermosas en la vida del hombre, vistas desde un punto de vista sencillo, podríamos decir que la infancia es una etapa de descubrimiento, de asombro, de sueños, de juegos inocentes y de amor. Quizás es la etapa de la vida más linda porque estamos despojados de prejuicios, no tenemos plena conciencia de las consecuencias de nuestros actos y todo es juego y ensoñación, pero de pronto, como en un cuento de hadas aparece la bruja malvada: El adulto irresponsable, llámese padre o madre de familia, o los dos, que acaban con el sueño y la etapa de inocencia de los niños. Es cierto que la familia de finales del siglo XX y comienzos de este siglo XXI ha cambiado sus roles, para acomodarse a los cambios económicos y sociales que nos plantea la política neoliberal: el afán ahora es sobrevivir, consumir y mantener un falso estatus social, son las estructuras mentales creadas por esta forma de vida de los tiempos modernos, padre y madre deben trabajar para poder cumplir con este objetivo o, la modalidad de ahora, con tantas madres cabeza de familia, todo esto y mucho más ha conllevado a que los niños y adolescentes estén inmersos en una profunda soledad.

La soledad y la falta de apoyo, son dos grandes y graves faltas que estamos cometiendo los adultos con nuestros niños y adolescentes. El niño siempre necesita de su familia como apoyo, por ello es la primera escuela, donde el niño y joven deben sentirse protegidos, pero como su casa está siempre sola, entonces, busca la compañía de otros, por lo general sus pares, y son blanco fácil de las malas amistades, de ser abusados, de que sean iniciados en el consumo de drogas y en actividades delictivas<sup>1</sup>. ¿Cuándo se había visto cárceles para menores delinquentes? Aterra.

Los padres llevamos a nuestros hijos a la guardería desde los tres meses cuando termina la licencia de maternidad, los dejamos al cuidado de extraños y pagamos por ello, a los tres años ya tenemos al niño en el jardín de infantes, a los cinco en el kínder y así sucesivamente. ¿A qué horas se comparte en familia y se educa allí a nuestros niños de hoy? ¿Dónde queda lo que dice el código de infancia y adolescencia al respecto:

“LA RESPONSABILIDAD PARENTAL. Es un complemento de la patria potestad establecida en la legislación. Es, además, la obligación inherente a la orientación, cuidado, acompañamiento y crianza de los niños y adolescentes durante su proceso de formación. Esto incluye la responsabilidad compartida y solidaria del padre y la madre de asegurarse que los niños y adolescentes puedan lograr el máximo nivel de satisfacción de sus derechos. En ningún caso el ejercicio de la responsabilidad parental puede conllevar violencia física o psicológica o actos que impidan el ejercicio de sus derechos” (art. 14)<sup>2</sup>.

Ahora, veamos a los infantes y adolescentes desde el punto de vista pedagógico, o mejor, desde lo que le corresponde a la escuela como formadora. Los infantes y adolescentes son la razón de ser de la escuela, es lo que le da piso y sentido a la educación, pues son seres humanos en formación, desde los diferentes puntos de vista que ello implica: desde lo biológico, desde lo psicológico y desde lo social, ya que la escuela no tendría razón de ser si está aislada de la sociedad y del contexto cultural.

La infancia es la etapa de la vida comprendida entre el nacimiento y los seis o siete años de edad; en ella aparece el *egocentrismo*, todo su mundo gira en torno al “yo” del infante y es incapaz de distinguir entre su propio punto de vista y el de los demás, predominan el juego y la fantasía, por lo que le gusta escuchar cuentos, fábulas y leyendas. Mediante su exaltada fantasía dota de vida a los objetos y se crea un mundo psicológico especial. La niñez se sitúa entre los seis y doce años, corresponde al ingreso del niño a la vida escolar, significa la convivencia y socialización con pares y maestros. Esa llegada a la escuela es el comienzo del desarrollo de sus funciones cognitivas o cognoscitivas, sociales y afectivas; desarrolla la percepción, la memoria y el razonamiento, el niño sale del ambiente familiar para entrar a un ambiente de masa, donde es uno más, donde aprende a desarrollar el sentimiento del deber, la autoestima y el respeto al derecho ajeno. A partir de los doce años, en la adolescencia, una

etapa difícil y complicada, a nivel biológico se produce una intensa actividad hormonal, hay un rápido crecimiento de estatura, aumenta el peso, y aparecen caracteres sexuales secundarios diferenciados en mujeres y hombres, en su parte intelectual entra en el periodo de las operaciones formales: pensamiento formal, lógico, abstracto e ilimitado, carácter hipotético deductivo, carácter proposicional.

Los niños y adolescentes llegan a las instituciones escolares a socializar y a desarrollar unas capacidades que van a ser útiles para su vida; la escuela le brinda cátedra o asignatura en competencias ciudadanas, en valores, pero no pasa de ser eso: una parte de una asignatura que no tiene sentido porque si esas competencias ciudadanas y esos valores humanos no se vivencian y se practican en la sociedad, en la familia, se convierten en un sinsentido, ya que los antivalores, que sí se practican y vivencian, son los que prevalecen, de allí nacen el matoneo y la violencia en muchos de nuestros niños y jóvenes adolescentes.

¿Podrá la escuela seguir asumiendo este reto social? ¿Y cómo podrá influir en el cambio para lograr una niñez y adolescencia sana en todo sentido cuando se le ha quitado a sus directivos y docentes la autoridad y la autonomía en este contexto social? ¿Podrá la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 de Convivencia Escolar, dar las directrices para detener esta problemática de soledad, de desamparo, de falta de amor y de acompañamiento de los infantes y adolescentes? En ella se habla de “corresponsabilidad”<sup>3</sup> concepto clave si queremos una niñez y una adolescencia sanas para que en un futuro tengamos adultos responsables.

En conclusión, los niños y adolescentes están en una etapa de formación, lo cual quiere decir que no están completamente desarrollados y, por lo tanto, no pueden asumir la vida de adultos que la actual sociedad les está dando, asumiendo roles que no deberían corresponderles: trabajo asalariado, padres adolescentes y jóvenes delinquentes y/o drogadictos. No podemos tapar con un dedo el problema del pandillismo en nuestro país y aquí, en nuestra capital, desde donde





Fotografía - Alberto Motta

escribimos. Estas personas en formación necesitan del acompañamiento de los adultos, de su guía para valorar y re-orientar las experiencias de unos a otros; no solamente pueden ser su compañía los medios masivos de comunicación, la calle y sus peligros. Estas dos lindas etapas de la vida no se pueden volver sinónimo de delincuencia.

Adultos delincuentes han tomado como modalidad utilizar a los infantes y jóvenes en formación para delinquir, amparados en la premisa de "que a ellos, por ser menores de edad, no los castiga la Ley". Un niño, un adolescente maltratado o abusado de cualquier forma pierde la autoestima y la confianza en el mundo que lo rodea, así como una mala formación u orientación sexual provoca embarazos no deseados en las adolescentes<sup>4</sup>, quienes no están preparadas ni física ni psicológicamente para ser mamás.

Casi a diario escuchamos en los noticieros que los adolescentes de los colegios se citan por internet para pelear, vivimos el matoneo en los colegios, escuchamos de un adolescente de catorce años asesinado por sus compañeros. Y uno se pregunta: ¿Dónde está el acompañamiento de los padres o las personas que hacen sus veces? Solo podemos ver niños y adolescentes con una profunda soledad que se transforma en rebeldía como una forma de llamar la atención y que los afecta directamente pues son ellos los que más sufren por esta situación. Les estamos quitando a nuestros niños y adolescentes su etapa de descubrimiento, de asombro ante lo que van viviendo

cada día, de interés y motivación por su vida, su mínimo biológico: nacer, crecer, reproducirse; pareciera que estamos aboliéndoles la segunda etapa: crecer, que implica desarrollo progresivo tanto biológico, como psicológico y social.

Muchos padres de familia, en las reuniones de entrega de boletines (única oportunidad en la que aparecen en la escuela), recalcan que cumplen con sus responsabilidades porque les proporcionan lo económico, para lo que deben trabajar muy duro, pero no entienden que lo que ellos necesitan no tenían que comprarlo y aún así se lo han negado: AMOR. Es algo que no nos cuesta, que no lo venden, más importante aún, si tenemos en cuenta que ese amor es hacia lo que creamos: nuestros hijos.

Papi, ¿tienes tiempo para mí?

Papi: ¿Cuánto ganas? Dijo el pequeño con voz tímida fijando sus expresivos ojos en su agotado padre que llegaba del trabajo. "No me molestes, hijo, ¿no ves que vengo muy cansado?"

Pero papi, dime, por favor: ¿cuánto ganas? Insistió. "Doscientos pesos al día", respondió el hombre irritado con tal de quitárselo de encima. El niño se asió de su saco y le dijo: Papi: ¿me prestas cien pesos? El padre montó en cólera y tratando con brusquedad al niño, le dijo: "Así que para eso querías saber cuánto gano; vete a dormir y no me estés molestando muchacho aprovechado".

Ya había caído la noche cuando el padre se puso a meditar sobre lo ocurrido. El incidente lo hizo sentirse culpable. Tal vez su hijo

quería comprar algo... había estado muy ocupado en el trabajo últimamente y no estaba al tanto de los acontecimientos del hogar. Fue al dormitorio de su hijo. "Hijo: ¿estás dormido?" El niño abrió los ojos, "aquí tienes el dinero que me pediste, ¿para qué lo quieres?" El niño metió la mano debajo de la almohada y sacó varios billetes arrugados. "Es que quería completar; ¿me vendes un día de tu tiempo? ¡Quiero estar contigo!"

Piensa: ¿Cuánto tienen que pagar tus hijos para comprar un día de tu tiempo? ¿Cuánto vale en realidad el tiempo que dedicas a tus hijos? ¿Cuánto vale todo lo que dejas de hacer y convivir a cambio de un poco de dinero?

## Referencias bibliográficas

Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006, ICBF, Imprenta Nacional de Colombia.

Ley 1620 del 15 de Marzo de 2013 de Convivencia Escolar Ministerio de Educación.

Ministerio de Salud: [www.minsalud.gov](http://www.minsalud.gov). Embarazo Adolescente en Colombia 2013.

[www.eltiempo.com](http://www.eltiempo.com) noticias matoneo escolar.

## Notas

1 El tiempo.com. Titulares: mediante matoneo obligan a jóvenes de colegios a unirse a bandas; enero 29 de 2014; Secretaría de Educación revela peligrosidad en entornos escolares; ¿están cumpliendo los colegios la ley contra el matoneo? junio 13 de 2014.

2 Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006.

3 Ley 1620, artículo 5, numeral 2.

4 Una de cada cinco adolescentes entre 15 y 19 años ha estado alguna vez embarazada. De estas, el 16% ya son madres y el 4% está esperando su primer hijo. Los adolescentes no tienen hijos con otros adolescentes. De acuerdo con la información que reporta el DANE, solo el 0.8 % de los adolescentes tiene relaciones con otros adolescentes. El restante, 99.2%, tienen hijos con adultos. Minsalud.





# Gestación, parto y primera infancia de un libro

“Escribir es un deber cívico y político de los latinoamericanos”



**José Israel González Blanco**

Trabajador Social Colegio Distrital  
Nuevo Horizonte  
Bogotá Colombia



**Pilar Herrera**

Docente de Ciencias Sociales  
Colegio Distrital Nuevo Horizonte  
Bogotá Colombia

## Resumen

Este artículo concentra su atención en dos aspectos sobresalientes: el parto de un libro y la crianza del mismo. En el primer acontecimiento referiremos lo conexo a la incubación del germen, las náuseas acaecidas, las contracciones y el alumbramiento. El segundo acontecimiento, se ocupa del proceso de crianza y de su primera infancia.

## Palabras Clave

Leer, familia, escribir, infancia y adolescencia, aula, pedagogía.

## Un parto de alto riesgo

Empezamos por el final, porque como diría Ernest Bloch, en el *Principio Esperanza*, “el génesis no está al principio sino al final”. Y está en lo conclusivo, porque lo céntrico de nuestra reflexión es lo que viene ocurriendo después del parto; empero, para ocuparnos de la gestación sí vamos a comenzar por el génesis.

El parto de una criatura, registrada civilmente con el nombre de *El cuento de la Ley de Infancia y Adolescencia*, tiene lugar en un paraje de los cerros Nororientales de Bogotá, en un territorio erguido



en la cordillera oriental y cuyo nombre es Colegio Distrital Nuevo Horizonte. Allí, al tenor de las bajas temperaturas climáticas y de los bochornosos ambientes en el trabajo, se incubó la idea de crear un fenotipo didáctico, recogiendo los caracteres del genotipo del medio cultural en el que se halla el colegio.

El óvulo a fecundar se topa en el lenguaje de los niños, niñas, adolescentes, padres de familia y educadores, quienes a diario exponen en los oídos de unos y de otros sus inquietudes, sus problemáticas, sus deseos, pero muchos de los tímpanos acariciados por esas palabras, parecen ser anticonceptivos, dado que no posibilitan la fecundación. El caso, motivo de esta socialización, padeció la adversidad del azar, falló el dispositivo y como resultado asoma el genotipo del *Cuento de la Ley de Infancia y Adolescencia*, constituido por el relato de las penurias familiares que sufren algunos los estudiantes de la institución, en el cotidiano vivir.

El cigoto en mención es encintado por el esperma de la iniciativa de dos Orientadores y dos maestras de aula. Estos educadores, valorando los mensajes de las narraciones de una veintena de estudiantes, se ponen en la no sencilla tarea de coleccionar, mediante la escritura, los sentires de sus discípulos y hacer de ellos un soma, para ostentar en sociedad en el año 2009. En el prelude al natalicio del impúber, una fonaudióloga de la localidad de Fontibón, que dedica su tiempo a la atención de niños hipoacústicos, y una maestra, que no despabila la atención de alumnos hiperactivos en la escuela El Codito, inauguraron el *baby shower*.

Prosiguieron el acto los dos hermanitos, estudiantes de bachillerato, que aparecen en la caricatura de la portada, uno de ellos recientemente fallecido, pero que en vida pudieron plasmar parte del rostro de la criatura. La Rectora de la época, una pedagoga sensible, de las que hoy están en vía de extinción, abrazó el embarazo y se colocó al frente de los gastos demandados, el vestuario, su diseño, los colores, el registro y la edición de *El cuento de la Ley de Infancia y Adolescencia*.

Como puede percibirse hasta acá, los riesgos del parto se superan y la criatura puede ver la luz del sol en el planeta y percibir la humedad que ocasiona la serosidad de su progenie. Ya ha cumplido un lustro de existencia sin que hasta ahora humano alguno haya tachado su personalidad; al contrario, su espectro muestra que el deber cívico y político de escribir, por parte de los educadores, como lo ha sentenciado Manuel Mejía Vallejo, es posible y necesario si se quiere incentivar la lectura y despertar la escritura en la escuela, en el colegio, en la universidad y fuera de esas matrices.

Con un impúber de esta edad caen muy bien las preguntas formuladas por Eduardo Galeano: ¿Escribir vale la pena? ¿En medio de los adioses y los crímenes sobrevivirán las palabras? ¿Tiene sentido este oficio que uno ha elegido o que lo ha elegido a uno? La respuesta sin titubeos es ¡Sí!, vale la pena lactar la memoria vegetal, porque con ella se amamanta la memoria de carne y sangre y también la memoria mineral, de las que habla Umberto Eco.

Se le puede correr el cerrojo a este primer acontecimiento aseverando que uno de los síntomas más fatigantes en la gestación del efebo fue el olor nauseabundo, proveniente del Ministerio de Educación y de las Secretarías del ramo, en el que trascendió la percepción de que era prohibido pedir libros a los educandos y progenitores en los colegios.

Esa pandemia aún se sostiene, pese al daño irreparable que ha causado en la mente de las familias, los maestros, los directivos docentes y, sin duda, en las nuevas descendencias. Esa asquerosa aromatización ha aumentado la pobreza mental de niños y adolescentes, más que el crecimiento de la pobreza y la indigencia material de los colombianos, que hoy campea por encima del 60% en las locomotoras de la prosperidad democrática.

“Para ver la realidad se necesita mucha imaginación”, decía Rulfo. Para escribir sí que se requiere imaginación, y sin lectura la imaginación se esfuma. La lectura es el óvulo de la escritura y el libro la fecundación de las dos. Sin ese germen

natural el ser, hasta ahora, no ha podido llegar a ser. La lectura hace al hombre completo, decía Bacon. ¿La incompletud del ser humano podría explicarse por la ausencia de lectura? ¿Dónde queda la postura política y ética de los educadores, frente a este sismo que sobrepasó los 7 grados en la escala Richter? ¿Acaso no se dijo que escribir es un deber cívico y político de los educadores? ¿Dónde queda el cumplimiento de ese deber en los adultos autónomos?

## La crianza y primera infancia de la impúber

La posibilidad de volver a leer y a escribir en el salón de clase, con un libro sobre las manos de cada niño, editado por sus propios maestros, ha tenido lugar en el colegio Nuevo Horizonte, gracias a que al infante, en su periplo, se le ha atravesado una madrina, quien –como toda buena madrina– ha asumido la custodia, lo ha llevado de la mano a los salones de clase, lo ha defendido de los asedios, lo ha puesto a jugar con los estudiantes de la clase de democracia y hasta le ha permitido su visita a las casa de los niños. Esa madrina, una licenciada en Ciencias sociales, ha degustado con sus pupilos, más que con los mismos precursores, las palabras, las imágenes y las historias del *El Cuento de la Ley de Infancia*. El siguiente relato es el testimonio fidedigno de una experiencia en proceso de reflexión.

“El libro del cuento de la Ley de Infancia se ha convertido en una herramienta que me ha permitido, desde la asignatura de democracia –como ya ha quedado expuesto–, abordarlo con los cursos que trabajo desde diferentes estrategias de aplicación, que a continuación relacionaré, no sin antes reconocer su valor académico, legal, literario, histórico, artístico y político, aunque, tengo que decir, lamentablemente, que algún día o quizá en varias ocasiones se constituyó, sobre todo cuando recién salió, en un libro por-no, por no hacer clase o, simplemente, para cubrir aquellos espacios de tiempo en los que el maestro no se encontraba y a la coordinación o a los maestros de acompañamiento “les to-



caba poner a copiar a los estudiantes, a cambio de no tenerlos haciendo nada... y como había un buen número alcanzaba para todos los estudiantes". Hoy, se reconoce su gran importancia para la comprensión y desarrollo de las actividades de nuestra institución y de toda aquella que desee adoptarlo.

Se ha trabajado con todos los cursos, desde 6° hasta 11°. Con estos últimos, se afianzó la aplicación del libro a partir de las diferentes disciplinas del saber escolar: Biología, Matemáticas, Filosofía, Ética, Sociales, Español y Artes, en razón a su estilo de abordar el tema de los Derechos, teniendo como referencia la figura del cuento, pues este maneja una variada información pero, también, construcción y reconstrucción de situaciones y vivencias, que en sus heterogéneos apartes coadyuva con el análisis y aplicación de cada uno de los saberes que complementan o nutren el conocimiento del estudiante.

Además, esta misma información ha sido aplicada comenzando con el campo de la pedagogía crítica, por la cercanía e identificación de los cuentos con la realidad del estudiante, en la que encuentra puntos de coincidencia en muchas de las situaciones que les ocurren a los personajes de los relatos planteados en el libro, con su vida misma. "Ese soy yo profe", exclamó un niño al oír el texto de Mauricio.

La didáctica de este ejercicio ha llegado al intento de adaptar algunos textos para ser trabajados por los estudiantes de Básica y Media, con los niños de las escuelas conexas al colegio, tomando como base su lectura inicial. Es decir, se está en la tarea de ensanchar la consanguinidad del libro abarcando su estirpe. La madrina ya no es solamente el rubricante de esta narrativa, sino los estudiantes con mayoría de edad académica del Nuevo Horizonte.

Con los estudiantes de los grados séptimo y octavo, se afronta el ejercicio de la lectura colectiva y a viva voz. Georges Perros decía que el hombre que lee en voz alta nos eleva a la altura del libro. ¡Verdaderamente la de leer! Bueno, dice la profe, ya que a ustedes no les gusta leer... pues seré yo quien les lea los li-

**"...La didáctica de este ejercicio ha llegado al intento de adaptar algunos textos para ser trabajados por los estudiantes de Básica y Media, con los niños de las escuelas conexas al colegio, tomando como base su lectura inicial..."**

bros. Eso no existe, responde un escolar, "un profe que se proponga pasarse el año leyendo".

Desde comienzo del año, en las clases, los estudiantes emprenden la lectura en dos modalidades; una, lectura de ideas en la que cada estudiante va leyendo idea por idea o párrafo por párrafo; la otra, desde la clase anterior, un estudiante voluntariamente se ofrece a realizar la lectura en voz alta, mientras sus compañeros le siguen mentalmente. En esta segunda modalidad, el sentido está en que el estudiante sostenga la lectura para lo cual tiene que prepararla con antelación, dado que el sentido es no dejarla caer y mantener una estética de la lectura con entonación, pausas, respeto por los signos de puntuación, velocidad y comprensión.

En la parte comprensiva, se aboga por el recital de unas preguntas generadoras de la participación del grupo e interpretación de las metáforas que alimentan lo largo y lo ancho el libro. La velocidad y la comprensión son dos dimensiones que provoca el impúber al final, concretamente en un anexo. Allí hay un sugestivo cuadro en el que, semanalmente, los mismos alumnos pueden registrar los resultados de su velocidad lectora. La meta es que los colegiales de primero, por ejemplo, estén leyendo al final del año escolar 80 palabras por minuto y comprendan siquiera el 80%. Los de 11° deben consolidar, como mínimo, 300 palabras por minuto, así las Pruebas Saber y las PISA, verbi gracia, serán menos catastróficas...".

La criatura, bajo la égida de su madrina, es asumida como una herramienta de investigación y de inspiración. Dada su gran riqueza de disposición legal, los estudiantes la utilizan para complementar otras historias que han surgido como parte de su vivencia o han sido halladas a través de la consulta, a propósito de los derechos de los estudiantes plasmados, a veces, como letra muerta en el Manual de Convivencia. Estas nuevas historias o situaciones creadas, se han nutrido en sus posibles soluciones legales de los acápites que corresponden a la cuarta parte del libro, ubicados en el capítulo de "Familia, sociedad y estado: cultivadores de la semilla y protectora de frutos".

### Con la criatura a otro lugar...

La experiencia, aún en proceso de sistematización, permite colegir:

1. La criatura: *El cuento de la Ley de Infancia y Adolescencia* es una ruta que bien vale la pena emprender, para fomentar la lectura y la escritura en los maestros y en los escolares.
2. El impúber se ha asumido, por la madrina, como una fuente interdisciplinaria, potenciadora de la integración del conocimiento y como herramienta de investigación e inspiración.
3. En la vorágine de proyectos que rondan la institución, el infante ha logrado interactuar y fortalecer el proyecto Leo y Escribo sin tanta formalidad.
4. Una experiencia como la del Nuevo Horizonte trasciende esa concepción tradicional de la biblioteca, esa biblioteca que en palabras de Cortázar, es el lugar "donde mueren los niños educados". Acá ni muere el libro, ni muere la biblioteca, ni mueren los niños, porque el primero está en movimiento, la segunda tiene la cuna desocupada y el impúber está fuera de la cerca.

### Referencia bibliográfica

González Blanco & otros. (2009). *El Cuento de la Ley de Infancia y Adolescencia. Un encuentro de los valores, la lectura y la escritura en la dirección de grupo*. Bogotá, DC: Editorial Códice.



# Hacia una pedagogía de la **escucha:**

En la escuela el otro tiene mucho que decirnos



**Deyby Rodrigo Espinosa Gómez**

Licenciado en Educación Básica con énfasis Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Maestro en el Colegio San Francisco de Asís. Miembro de la REDMENA.

## Resumen

Este artículo tiene el objetivo de presentar un elemento que constituye el principio de toda educación, principio que la escuela no debe perder nunca de vista para conservar su naturaleza y cumplir con su verdadera finalidad de formar. Este elemento es *la escucha del otro*. La pedagogía de escuchar al educando y de ser escuchado por él permitirá una posible alternativa a la crisis de la complejidad educativa actual. La escucha del otro permitirá transformaciones en contenidos y formas del proceso educativo para encontrar caminos por los cuales otra escuela y otra educación sean posibles. La escuela tiene que aprender a escuchar para saber y para saber enseñar, para saber a quién enseña y dónde lo hace. Es hora que nuestras escuelas no privilegien el aprender de memoria y el aprender hacer para el mundo de las competencias, necesitamos de escuelas que enseñen el aprender a ser y el aprender a convivir en un mundo de diferencias.

Quiero invitarlos a conocer una pedagogía para la acción, que no solo recupera la crítica, sino que hace del hecho educativo una experiencia transformadora. Escuchar en la escuela exige aprender a escuchar en nuestra experiencia cotidiana como maestros, exige de un aula como lugar de la palabra y, finalmente, de un aula como lugar de la escucha.



## Palabras clave

Educando, escuela, experiencia, formación ciudadana, maestro, pedagogía de la escucha.

## Para iniciar...

*Escuchar al educando y de ser escuchado por él. Esa es la razón crucial del derecho a voz que tienen las educadoras y los educandos. Nadie vive la democracia plenamente, ni la ayuda a crecer, primero, si es impedido en su derecho de hablar, de tener voz, de hacer su discurso crítico; y en segundo lugar, si no se compromete de alguna manera con la lucha por la defensa de ese derecho, que en el fondo también es el derecho de actuar.*

(Freire, 2004, p. 110)

La pedagogía de la escucha es necesaria para que el ser humano pueda llegar a ser persona. Toda educación y pedagogía radica en el saber escuchar, ¿Y qué significa saber escuchar? Es reconocer la palabra de uno mismo y la palabra del otro; conlleva la conciencia de expresar la palabra; implica generar preguntas; dotar de existencia al ser humano; no temerle a la crítica; reconocer la diferencia y la lectura de "contextos"; pensar en los otros, que no son si no existo, esos otros que me dan plena existencia.

Entre los ejemplos más significativos de que *la base de toda pedagogía radica en el saber escuchar* lo representa las pedagogías que soñó el pedagogo Paulo Freire, ya que estas reconocen una premisa sencilla en la educación: *enseñar exige escuchar*, acto del que se desprende el reconocimiento y la inclusión del otro, del silenciado (oprimido), una educación liberadora (problematizadora), la lectura de la palabra y una pedagogía de y para la pregunta. En Freire, la palabra y la escucha permiten la existencia de quien enseña y de quien aprende a través de una enseñanza que no existe sin el aprender. Es necesario que en nuestras escuelas se haga a un lado el autoritarismo y el despotismo que caracterizan a algunos maestros y maestras, para dar paso a vivir la experiencia equilibrada y armoniosa entre hablarle

al educando y hablar con él, un maestro democrático, que permita la palabra y escucha, permitiendo la lectura del contexto, en palabras de Freire (2004, p. 109) un maestro que:

*En su vida escolar cotidiana, siempre somete a su análisis crítico, vive la difícil pero posible y placentera experiencia de hablarle a los educandos y de hablar con los educandos. Sabe que no solo el diálogo sobre los contenidos a enseñar sino el diálogo sobre la vida misma, si es verdadero, no solo es válido desde el punto de vista de enseñar, sino que también es creador de un ambiente abierto y libre dentro del seno de su clase.*

Hablar a y con los educandos contribuye a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y críticos, comprometidos con los derechos. Esto conlleva evitar hablar impositivamente; transforma el discurso en un discurso "con sentido", es decir, un discurso permeado por el contexto para el desarrollo de la crítica a través de la exigencia y disponibilidad para el diálogo.

Para continuar, consideramos pertinente clarificar la diferencia entre oír y escuchar, ya que se les suele confundir entre sí, y son totalmente diferentes. Oír significa percibir con nuestro sistema auditivo los sonidos o las palabras que se hablan, escuchar va más allá de oír meramente las palabras, implica el percibir y comprender las palabras, las señales verbales, corporales y el estado del ánimo de quien habla. Como dice Madaule (2007, p. 2):

*Oír es una acción pasiva que se ubica dentro del territorio de la sensación, mientras que escuchar es un proceso activo que se ubica dentro del territorio de la percepción. Los dos son totalmente diferentes. Oír es esencialmente pasivo; el escuchar requiere adaptación voluntaria. Cuando el oír da paso a escuchar, la conciencia de uno se aumenta, la voluntad se activa, y todos los aspectos de nuestro ser se involucran al mismo tiempo. La concentración y la memoria, nuestra inmensa memoria, son testimonios de nuestra habilidad de escuchar.*

El oír va de la mano del *oigo las palabras* y el escuchar va de la mano del *comprendo las palabras*, el escuchar hace uso de la razón, de la atención y el pensar al otro en su lenguaje verbal y corporal para reconocerlo de manera clara. El saber escuchar al otro en la escuela, solo será posible cuando prestemos atención más

allá de solamente percibir las palabras y sonidos, y nos dispongamos a escuchar las palabras de los estudiantes, maestros, padres de familia y comunidad situándonos en una escuela de necesidades y prácticas que ofrece un contexto.

## Por una pedagogía de la escucha en la escuela

A continuación queremos invitarlo a soñar una escuela que asuma el reconocimiento de la palabra como identidad del estudiante, que centre la enseñanza en la escucha y palabra de cada uno de los actores de la escuela. No se debe olvidar, ni sustituir; de lo contrario, la escuela pierde su razón de ser. No olvidemos como lo señala la profesora Giménez, *la educación es libre, no debe de estar atada a ninguna otra finalidad* (2011, p. 20). La escuela debe romper sus ataduras y complicidad para el mundo del "mercado y el consumo", un consumo que para Bauman (2013) no tiene otra finalidad que un insaciable apetito por la novedad, el exceso y el despilfarro, desplazando al olvido, el amor, los sentimientos la amistad, la palabra y la escucha del otro.

En consecuencia, es necesario establecer relaciones y confrontaciones entre el educador y los educandos mediadas por la palabra y la escucha. La pedagogía de la escucha en la escuela incluye la necesidad de aprender a escuchar en nuestras experiencias como maestros, de un aula como lugar de la palabra y, finalmente, de un aula como lugar de la escucha.

## Escuchar en la experiencia

*La escucha debería estar abierta y ser sensible a la necesidad de escuchar y a ser escuchado y la necesidad de escuchar con todos nuestros sentidos, no solo con los oídos.*

Rinaldi (2001, p. 3).

Para la pedagoga Rinaldi, la pedagogía de la escucha toma lugar dentro de un *contexto de escucha*, en el cual, cada uno aprende a escuchar y a narrar, donde cada individuo se siente libre de representar y ofrecer la interpretación de sus teorías a través de la acción, la emo-



ción, la expresión y la representación, usando símbolos e imágenes. La escucha y la comprensión se generan a través del compartir y el dialogar. En palabras de Rinaldi (2001, p. 3):

Las teorías también deberían complacer y ser atractivas a otros. Necesitan ser escuchadas por otros. Expresar nuestras teorías a otros transforma un mundo que no es intrínsecamente nuestro, en algo compartido. Compartir las teorías es una respuesta a la incertidumbre. Esta es la razón por la que cualquier teoría, para existir, necesita ser expresada, comunicada y escuchada por otros. En esto yace la base para 'la pedagogía de las relaciones y de la escucha'.

He aquí, en pocas palabras la necesidad de preguntar y reflexionar por la relación indisoluble entre la pedagogía de la escucha y la experiencia, esta última, una palabra que aparece desapercibida en el quehacer de muchos maestros y maestras, como si fuera posible hablar de práctica pedagógica sin la experiencia. Una experiencia que, como lo diría Zambrano (citada por Sánchez, p. 1), encuentra su significado en lo que sentimos, en lo cotidiano, aquello que nos sobrecoge y requiere necesariamente nuestra escucha. De estas circunstancias nace el hecho que para Jorge Larrosa, sea necesario en el mundo académico un lenguaje para la experiencia, para poder elaborar con los otros, un lenguaje mediado por la escucha y la palabra, ya que la experiencia para Larrosa (2011, p. 11):

no puede ser anticipada, no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, de la previsión, de la predicción, de la prescripción, ese tiempo en el que nada nos pasa, sino el acontecimiento de lo que no se puede pre-ver, ni pre-decir, ni pre-escribir".

Una experiencia que es de lo que no se sabe, de lo desconocido por vivir, pero que encuentra su respuesta a través de la escucha, producto de una constante relación con el otro, con el acontecimiento, porque esa relación es la que me dará el aprendizaje que me pasa a mí, la experiencia no es del otro, es mía, pero requiere de los otros para que exista.

En la escuela es necesario que el maestro, a través de la experiencia, aprenda a dialogar con el otro, a escucharlo en el aula y hasta en espacios cercanos pero a la vez tan lejanos al maestro, como lo

puede llegar a ser el descanso; espacios en que el otro tiene mucho que decirnos. Pues, no es fantasía afirmar que la escuela se configura como un lugar cerrado desligado de la escucha y lectura del contexto, en sus salones de clases, pasillos se suele asociar el escuchar con las palabras "silencio, siéntense, escriban", no trascendiendo como diálogo de saberes en el desarrollo de la palabra de cada uno de los estudiantes. Se ignora

**"...La pedagogía de la escucha en la escuela incluye la necesidad de aprender a escuchar en nuestras experiencias como maestros, de un aula como lugar de la palabra y, finalmente, de un aula como lugar de la escucha..."**

que la palabra estimula la escucha y esta facilita la palabra para el reconocimiento del contexto y de las necesidades.

De aquí que sea fundamental que en las escuelas se enseñe a nuestros oídos no únicamente para percibir sonidos, sino para saber escuchar, tarea que se debe construir día a día en nuestras relaciones interpersonales para aprender del otro en la escuela y en la vida. Para Freire (2004, p.111):

Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar el derecho del divergente a expresar su diferencia.

La escuela no puede cerrar sus puertas al barrio, a las voces de los estudiantes, padres de familia, comunidad y consigo a la realidad social. El currículo no debe superponer los contenidos técnicos a lo humano, pues este, también, es aprender a reconocer la palabra del otro. No obstante, es común que entre los objetivos de los currículos institucionales, la palabra escucha, desaparezca y en lugar de esta, se encuentren palabras alusivas a la competencia en un mundo de diferencias.

Plantear una relación entre la escucha y la experiencia, obedece a la necesidad de escuchar y reconocer en el propio seno de la educación la coexistencia de fenómenos plurales y de búsquedas de sentido por parte de nuestros estudiantes. Ello implica situar un contexto reflexivo que reconozca las voces de la multiplicidad de actores en la escuela y el aula de clase. Es hora que desde nuestra experiencia como maestros, más que enseñar

contenidos, aprendamos con nuestros estudiantes a escucharnos, a descubrir nuestro entorno, nuestras necesidades y palabras. Una educación sin la capacidad de escuchar es empezar a morir un poco, es naturalizar la educación para el ver, oír y callar. Necesitamos de la escucha para la experiencia, para poder hacer con los otros el sentido o sin sentido de nuestra experiencia. La escucha representa un ejercicio crítico de pensar la experiencia, cuanto más se piensa lo que se vive, tanto más y mejor comprende el sujeto lo que está haciendo y se prepara para hacer y ser más humano.

## El aula como lugar de la palabra

*Apelo a las palabras que nos hagan pensar,*

*a los discursos que intentan ser escuchados, a otras voces,*

*a las variantes, a permitirnos los errores, dejando de lado prejuicios.*

Robert Musil

El aula, como lugar de la palabra, es adentrarse en otros mundos posibles. Mundos en los que se indaga por la realidad de sus estudiantes para comprenderla mejor; significa alejarse por





Fotografía - Alberto Motta

un momento del texto, del libro y hasta, como lo diría Larrosa (2006, p. 11), de abandonar los lenguajes dominantes de la pedagogía, tanto el lenguaje de la técnica, del saber y del poder, como el lenguaje de la crítica, de la voluntad y de la acción, lenguajes que hacen todo repetitivo, manipulables, predispuestos, medibles e identificables, al mismo tiempo que no captan la vida del otro. Por el contrario, es hora de centrarse en el reconocer la palabra del otro, frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, promoviendo la ciudadanía en el mundo de la escuela. Pero sobre todo, como plantea Morín (1999, p. 58):

La clase debe ser el lugar de aprendizaje del debate argumentado, de las reglas necesarias para la discusión, de la toma de conciencia de las necesidades y de los procesos de comprensión del pensamiento de los demás, de la escucha y del respeto de las voces minoritarias y marginadas. Así, el aprendizaje de la comprensión debe jugar un papel fundamental en el aprendizaje democrático.

Nadie aprende a expresar su palabra en un clima en donde no hay lugar para la escucha, en este sentido, como lo plantea el maestro Ghiso (2000) para la

existencia de la palabra y el diálogo es necesaria la exigencia de humildad, valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás. Este maestro recuerda que para Freire, la palabra y el diálogo impugnan el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, los fundamentalismos, generando caminos para el encuentro entre semejantes y diferentes para una sociedad democrática, en palabras de Ghiso (2000, p. 14):

Si el sueño que nos anima es democrático y solidario no es hablando a los demás desde arriba, sobre todo, como si fuéramos portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás. Es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Solo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aún cuando en ciertas ocasiones necesite hablarle a él. La primera señal de que el individuo que habla sabe escuchar es la demostración de su capacidad de controlar no solo la necesidad de decir su palabra, sino también el gusto personal de expresarla.

En esta misma dirección, Rinaldi (2001, p. 2) sostiene que *cuando realmente escuchamos, nos introducimos en el tiempo del diálogo y de la reflexión interior*, un tiempo que se compone del presente,

pasado y futuro de nuestros estudiantes en la escuela. No obstante, como lo manifestó Rodolfo Llinás en el marco de la Cumbre Líderes por la Educación, en la escuela aprendemos a ser *un baúl repleto de contenidos, pero vacío de contexto*. Es hora que como maestros, no continuemos siendo maestros aislados en aulas cerradas, debemos comprender que la enseñanza de contenidos no puede prescindir, de las condiciones socioculturales y económicas de los contextos de los educandos; contextos que se visibilizan y reconocen a través de la palabra y la escucha.

El conocer al otro a través de la escucha, es abrir la ciencia a la conciencia y existencia del otro, para que, así, sea reconocido y repensado. Conocer al otro es una construcción de conocimiento y al mismo tiempo una práctica social, que se desarrolla desde una postura frente al contexto, *es reconocer que el conocimiento se produce desde opciones, emociones y reacciones* (Maturana, 1997). Como lo diría Ghiso (2002, p. 8) las prácticas sociales del conocer, no tienen punto final, no tienen clausuras y la única manera de entenderse sujetos



de praxis es reconociéndose en lo desconocido, en la apertura a lo inédito, a lo inexplorado, a lo ignorado.

## El aula como lugar de la escucha

La escuela de hoy parece abandonar los criterios pedagógicos para centrarse en condicionamientos de un modelo neoliberal, en un mundo globalizado. Es comprensible, según lo anterior, que se priorice una educación para el deber ser de la competencia, el mercado, la empresa, los estándares y el trabajo. Como señala el educador Rodrigo Jaramillo (2013:93):

*Bajo esta clase de escuela, los educadores y en general los profesionales de la educación serán los mejores garantes de que la escuela cumpla su finalidad, pregonando el tecnicismo y la defensa de formas de pensamiento conductista, chequeadores y registradores de minucias innecesarias y alejándose de todos los caminos que conduzcan a la formación, el pensamiento crítico, la defensa de la autonomía y las formas de construcción colectiva y de participación social.*

Y consigo, sepultar la palabra, la escucha del otro, una escucha que no encontraría sentido si el maestro no comprende una exigencia de la educación: *Enseñar exige sencillez, escuchar exige sencillez*, como advirtió el escritor Tomás Carrasquilla en términos educativos: *si la base de toda educación fuera siempre la sencillez, es probable que la vida habría de sentirse mejor y apreciarse con más sabiduría, ya que lo sencillo informa toda existencia* (2008, p. 43).

El aula como lugar de la escucha, significa servirnos de la sencillez para escuchar lo dicho por el otro, lo que, a su vez, permite la palabra, el interrogar, el argumentar, la capacidad de reinención, de conocimiento y reconocimiento de la incertidumbre.

La escucha es el pilar para el diálogo. Implica la lectura del espacio, el cuerpo y la palabra. Como plantea Magdalena Freire [citada por Freire (2004, p. 81)] el espacio de la clase alberga los miedos,

los recelos, las ilusiones, los deseos y los sueños de los maestros y de los educandos extendiéndose al del recreo, al de las intermediaciones de la escuela, al de toda la escuela. Es hora que los espacios de la escuela se constituyan en objeto de "lectura" a través de un proceso dialógico, de esta escucha resultará una nueva manera de entender lo que es la escuela, el aprender, el enseñar, el maestro, el educando y lo que significa conocer las necesidades del otro, las necesidades del contexto en la que está inmersa la escuela.

## A modo de conclusión

Como lo señala el pensador colombiano William Ospina (2012, p. 16) *vivimos en una época que a toda prisa cambia costumbres por modas, conocimiento por información, y saberes por rumores, a tal punto que las cosas ya no existen para ser sabidas, sino para ser consumidas*. Estas manifestaciones socioculturales, al sumarse a la escuela, generan un ambiente desesperanzador, ya que se adhiere a una "cultura líquida", es decir, una cultura de mercado y para el mercado. Como lo señalaría Bauman, una cultura que hace de la escuela "una máquina reproductora de conocimiento", mas no, una escuela en la que se aprenda a ser, rescatando dos de las cualidades bastantes perdidas hoy en el medio educativo como lo son: *el pensar y el escuchar*.

La pedagogía de la escucha está por hacerse en la escuela. Sobre todo, una pedagogía que deleve los modos de existencia de ese otro que la escuela suele "preconstruir" nombrándolo como alumno, seres a los que se les cuelga la etiqueta de *vacíos de conocimientos, seres sin luz*, ya que los maestros continúan pensando que son los únicos portadores y dueños del saber. La pedagogía de la escucha encontrará su razón de ser en una construcción dialógica que dote de existencia al otro; en un maestro que resuelva la tensión entre la palabra y el silencio en el aula de clase, a través de una enseñanza en la que se aprenda a pronunciar las propias palabras y no a repetir las de otros. El aprender a escu-

char y permitir el diálogo en la escuela otorga significado a los deseos, a las aspiraciones, a los sueños y a las esperanzas, posibilita el intercambio de discursos y de conversaciones críticas cargadas de realidad y de posibilidades que solamente podrá descubrir un maestro dispuesto al principio educativo: *educar es escuchar*.

Para no terminar en este punto con la reflexión, y poder evocarla en los nuevos tiempos de y para la escucha en la escuela, déjennos darle la palabra a una de las bandas de rock más influyentes en la historia de la música y a dos maestros soñadores de la pedagogía para que nos maten en pocas palabras la importancia del signo de la escucha en la escuela. La banda británica Pink Floyd en su álbum *The Wall*, lanzado en 1979 nos ha recordado que los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra al interior de un aula de clase, un proceso que fácilmente un maestro autoritario destruye y niega. En esta canción, su crítica educativa nos recuerda que la escuela suele fungir como una empresa que educa para las competencias en un mundo de diferencias, como si todos debiesen pensar lo mismo, de la misma forma y en los mismos tiempos. En palabras que le apuestan al libre pensamiento de los niños en la escuela:

*No necesitamos ninguna educación  
No necesitamos que controlen  
nuestros pensamientos*

*Ni sarcasmo oscuro en el salón de clases  
Profesores dejen a los niños en paz*

*¡Hey! ¡Profesores!*

*¡Dejen a los niños en paz!*

En su obra *Evaluar es comprender* Santos Guerra (2000, p. 4) alude a que es algo común hoy en nuestras escuelas que los profesores señalen las causas del fracaso de los alumnos a explicaciones que se sitúan en deficiencias de los estudiantes o de la familia:

*Son vagos*

*Son torpes*

*Están mal preparados*

*Están desmotivados*

*No tienen técnicas de estudio*

*Tienen problemas*



Se influyen negativamente  
 La familia no les ayuda  
 Están en un grupo muy malo  
 Tienen mal ambiente  
 Ven mucha televisión  
 Están por la calle  
 Tienen mal comportamiento  
 Etc.

No es que Santos Guerra piense que no exista en las causas enunciadas por el profesorado una parte de la explicación. Pero, cuando todo se explica de esta forma, es imposible que aparezcan las preguntas sobre la naturaleza y estructuración de los contenidos, sobre la metodología utilizada por los profesionales, sobre la coordinación de los mismos, sobre la evaluación realizada, sobre el clima del aula, sobre el nivel de exigencia, sobre el sentido de la escuela... Y si no existen preguntas, es difícil que se busquen respuestas. Cuando el diagnóstico está mal hecho, las soluciones son inevitablemente defectuosas, *no puede haber un diagnóstico sin la escucha.*

También las palabras de Paulo Freire [citado por el Ministerio de Educación Nacional (2013, p. 9)] en su poema *La escuela*, viven en el corazón de maestros "sentipensantes", que piensan con la razón y practican con el corazón el quehacer más humano y humanizador como lo es la educación, un poema que nos invita a soñar una escuela de y para la convivencia:

*La escuela es...  
 el lugar donde se hacen amigos,  
 no se trata solo de edificios,  
 aulas, salas, pizarras,  
 programas, horarios, conceptos...  
 Escuela es sobre todo,  
 gente, gente que trabaja,  
 que estudia, que se alegra,  
 se conoce, se estima.  
 El director es gente,  
 el coordinador es gente,  
 el profesor es gente,  
 el estudiante es gente,  
 cada funcionario es gente.  
 Importante en la escuela  
 no es solo estudiar,  
 no es solo trabajar,  
 es también crear lazos de amistad,  
 es crear un ambiente de camaradería,  
 es convivir, es unirse.*

**"...Es hora que desde nuestra experiencia como maestros, más que enseñar contenidos, aprendamos con nuestros estudiantes a escucharnos, a descubrir nuestro entorno, nuestras necesidades y palabras..."**

Perdón, no eran tres; eran cuatro porque usted, estimado maestro, se ha sumado a construir lo nuevo, porque también la práctica pedagógica necesita ser deconstruida para ser reconstruida en estos tiempos, como lo diría el historiador Jorge Orlando Melo (2014): *los únicos que pueden cambiar la educación son los maestros* y qué mejor que comenzar dicha transformación, escuchando al otro en la escuela.

### Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2013). *Hemos perdido el arte de las relaciones humanas*. Recuperado de <http://sociologos.com/2013/06/13/zygmunt-bauman-hemos-perdido-el-arte-de-las-relaciones-sociales/>

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica pedagógica*. México, DF: Siglo XXI.

Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores, S.A de C.V. Recuperado de <http://basedp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/cartas%20a%20quien%20pretende%20ensenar.pdf>

Guerra, M. Á. S. (2000). *La escuela que aprende* (Vol. 4). Ediciones Morata. Recuperado de [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-312638\\_recurso\\_6.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-312638_recurso_6.pdf)

Ghiso, A. (2000). Sostener la mano o encadenar un alma. Legados de Paulo Freire para la conceptualización de la pedagogía social en América Latina. En: *Revista Contexto Educacao*. Brasil. Recuperado de [virtual.funlam.edu.co/.../Sostener\\_una\\_mano\\_recursos\\_propio\\_unidad](http://virtual.funlam.edu.co/.../Sostener_una_mano_recursos_propio_unidad)

Ghiso, A. (2002). *Para enfrentar la indiferencia. Una configuración Epistémica Humana y Compleja*. Funlam Fiuc.

Giménez, A. (2011). Humanismo y Universidad. En: *Revista Debates*. Universidad de Antioquia. N. 60.

Larrosa J. (2011). *Una lengua para la conversación*. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/19062/16285>

Linás, R. (s.f.). Los maestros siguen pensando que son dueños del conocimiento. *El Espectador*. Recuperado el 29 de abril de 2014 de <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-maestros-siguen-pensando-son-duenos-del-conocimiento-articulo-489552>

Madaule, P. (2007). *El poder de la Escucha*. Recuperado de <http://www.listeningfitness.com/spanish/PDF/3.pdf>

Maturana, H. (1997). *La Objetividad, un argumento para obligar*. Santiago: Dolmen.

Melo, O. (2014). *Los únicos que pueden cambiar la educación son los maestros*. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaAlmaMater/secciones/campus/2013/F872FBCB-69C1F26CE04018C83D1F55F2>

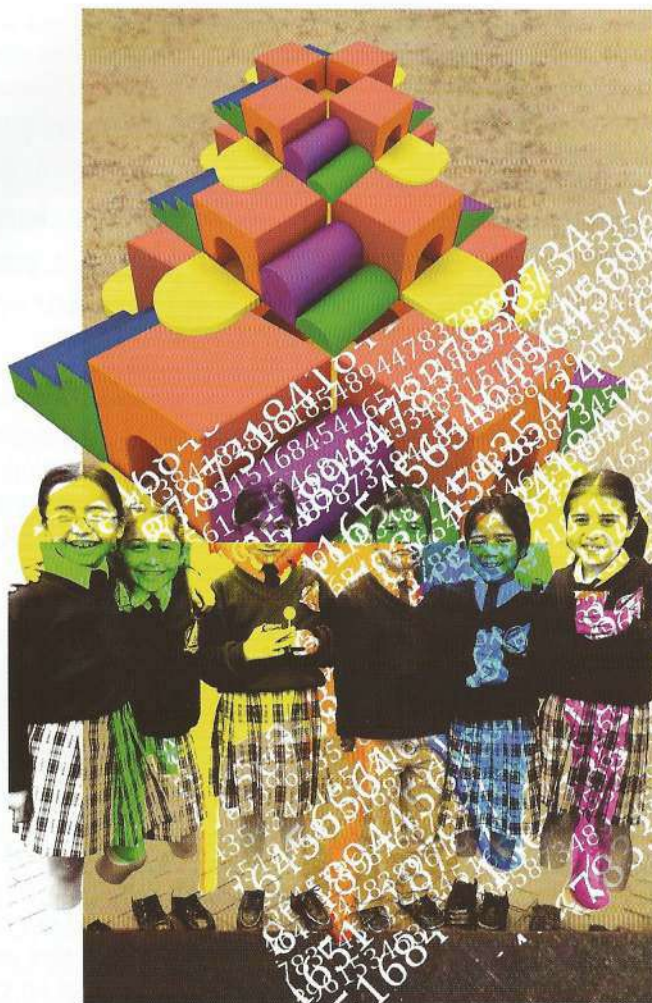
Ministerio de Educación Nacional. (2013). Poema de Paulo Freire *La escuela*. Guía pedagógicas para la convivencia escolar.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Recuperado de [http://acreditacion.udistrital.edu.co/documentos/UNESCO/los\\_siete\\_saberes.pdf](http://acreditacion.udistrital.edu.co/documentos/UNESCO/los_siete_saberes.pdf)

Ospina, W. (2012). *La Lámpara Maravillosa*. Recuperado de <http://www.tecnologica-delorientedu.co/docsrev/img135.pdf>

Rinaldi, C. (2001). The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia. En: "Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange", vol. 8 n.º 4.





## Los Proyectos Educativos Institucionales: **una realidad por construir**

Un balance necesario después de 20 años de la Ley 115



**Alfonso José Acuña Medina**

Profesor de la Institución Educativa  
Número Dos, Maicao, La Guajira.

### Resumen

El siguiente texto, es la mirada de un maestro de aula que ha vivido en carne propia el impacto de una Ley en la que habían fincadas enormes expectativas para aportar al mejoramiento de la calidad de la educación, de la profesión

docente, la práctica pedagógica y la institución educativa en general. Era esa la apuesta de académicos e intelectuales que la promovieron. Realizado un balance, veinte años después, observamos que, la mayor parte de sus definiciones y



mandatos, siguen en la esperanza, más allá de su necesaria realización. Parte de ese estado son los Proyectos Educativos Institucionales, con los que se buscaría una nueva manera de gestión de los distintos componentes en las Instituciones y Centros Educativos del país.

Que los PEI de Instituciones y Centros Educativos hagan parte de la vida rutinaria de la educación, encuentra su razón de ser en la visión que hemos tenido del acto educativo. Y esa visión ha sido reproducida tanto por entidades públicas como privadas, por maestros-as y directivos-as docentes, por autoridades educativas en todos los niveles, entre otros. No obstante este balance, la realidad actual de la educación en el país, exige formas alternativas para gestionar los procesos educativos en Instituciones y Centros Educativos. Es allí donde encuentra una oportunidad los PEI, siempre que los y las docentes del país, asumamos esa responsabilidad, en tanto agentes gestores y promotores de las acciones racionales que aporten a superar este estado.

### Palabras clave

Proyecto Educativo Institucional, interpretaciones de la Ley, calidad de la educación, agentes educativos, alcances, limitaciones, expectativas educativas.

### Presentación

En esta reflexión queremos referirnos solo a una parte de la Ley que, por la experiencia vivida, había sido considerada por los académicos e intelectuales de la educación como uno de los mayores logros alcanzados. En el artículo 73 de la Ley General de Educación (Ley 115/94) se establece que: *Cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional.* En el párrafo se especifica que este Proyecto Educativo Institucional *debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.* Para empezar, esta exigencia de la norma, como tantas otras, se encuentra hoy, luego de 20 años, en la esfera de lo posible, de lo rea-

**“...Queremos puntualizar que, en torno al PEI, se generaron las más diversas actitudes e interpretaciones de parte de comunidades educativas y, particularmente, de maestros y directivos docentes...”**

lizable. Parecería que hacerla realidad sobrepasa la existencia de ella misma. Esto debería encarnar una voz de alerta, especialmente, para quienes creyeron que con la promulgación de la Ley se resolverían los problemas de la educación.

Los criterios, aquí recogidos, constituyen una reflexión crítica y algunas inquietudes a manera de propuesta, entorno a un problema que nos afecta directamente como maestros de un colegio en la ciudad de Maicao, ciudad fronteriza ubicada al norte del país. Es la mirada de un maestro de aula que ha vivido los 20 años de la Ley y ha percibido, también, las actitudes generadas en el resto de sus colegas así como los intentos por modificarlas y las modificaciones realizadas, en especial, en lo que tiene que ver con la evaluación de los procesos de enseñanza y los aprendizajes de los jóvenes.

### Lo que observamos

Del trabajo en el aula realizado hasta el momento podemos destacar algunas ideas que podrían servir de punto de partida para profundizar en un debate en torno a los Proyectos Educativos Institucionales y los niveles de desarrollo alcanzados, después de veinte años de establecidos por Ley, en un Departamento que, como el nuestro, es señalado permanentemente de tener bajos niveles de calidad educativa, tomando como referente los resultados obtenidos en las Pruebas de Estado. Esto hace más pertinente nuestra mirada en tanto los Proyectos Educativos Institucionales se levantaron como la principal estrategia para mejorar esos niveles de calidad. Tales ideas tienen que ver con:

- Si bien, luego de promulgada la Ley General de Educación, este aparte despertó muchas expectativas y pudo generarse cierto interés para ser discutido por las distintas comunidades educativas (sin importar los sentidos y los niveles de esa discusión) en esos momentos, ese interés y esas preocupaciones, se dirigieron, especialmente, al Artículo 81 de la misma Ley, que estableció lo correspondiente a la evaluación a maestros y directivos docentes.
- Por lo observado hoy, la Ley, por sí sola, no constituye un factor que genere cambios significativos y trascendentes en la vida social y cultural de una comunidad. Se requiere, también, la presencia de sujetos comprometidos que traduzcan en acciones concretas e intencionadas esas disposiciones legales.
- Las acciones e intenciones de los sujetos en un medio social e históricamente determinado, el colegio, en este caso, están encaminadas a resolver los problemas que comprometen su permanencia como grupo. Si los Proyectos Educativos Institucionales no comprometieron ni condicionaron la existencia misma de las instituciones educativas y las comunidades educativas, es posible que esa no sea una auténtica necesidad y no haya sido su demanda.

Desde este marco de referencia queremos aportar a un debate alrededor a los PEI en escuelas y colegios de nuestro Departamento, como balance de la norma en general.

En primer lugar, queremos puntualizar que, en torno al PEI, se generaron las más diversas actitudes e interpretacio-



nes de parte de comunidades educativas y, particularmente, de maestros y directivos docentes. Con frecuencia se identificó al PEI con el Planeamiento Institucional que tradicionalmente “hacen” los colegios año tras año. Desde esta perspectiva, se trataba de modificar y ajustar categorías y partes del antiguo documento para obtener el que ahora exigía la norma. En algunas instituciones encontramos indiferencia y apatía acompañadas de escepticismo. Se parte del criterio facilista que, lo del PEI, es un asunto de Ley y en Colombia las leyes se hacen para no cumplirlas.

En otras instituciones, han transcurrido dos décadas en espera de la guía o formato elaborado por “especialistas” para ser llenado cómodamente por los maestros y directivos del colegio. En la misma dirección se ubican quienes se decidieron por contratar la construcción de sus Proyectos Educativos Institucionales con los “especialistas en PEI”. Producto del tal demanda es el surgimiento de maestros que “saben” construir PEI y maestros que no. Surgieron también, grupos de maestros intelectuales que, a través de instituciones legalmente establecidas contratan con colegios oficiales y privados y/o con entidades territoriales oficiales, la capacitación para la construcción de sus Proyectos Educativos Institucionales. De esta práctica mercantil nacieron PEI que no consultan la especificidad y realidad contextual de la comunidad educativa correspondiente, tal como la norma lo exige. Por lo general, al referirse al PEI, siempre aludieron a un documento escrito que contiene las partes exigidas por la norma, acompañadas de un listado de necesidades. En otras oportunidades, una expresión generalizada es: *en este colegio en materia de PEI no se ha hecho nada o casi nada*. Son juicios que pocas veces se hicieron públicos, pero estaban allí, latentes en la mente de maestros y directivos-docentes. Hablamos en pasado porque esto ya no es parte del debate en espacios escolares.

Una preocupación generalizada surge de la necesidad del cumplimiento cabal de la norma. Es decir, maestros y directivos docentes están más interesados en

aplicar la Ley que en interpretarla y desarrollarla en su espíritu. No obstante, si realizamos una detenida lectura de la Ley, encontramos una serie de contradicciones, inconsistencias e incoherencias en su contenido, así como el uso de un lenguaje polisémico y polifónico<sup>1</sup>.

Desde nuestra perspectiva en el aula, la Ley General de Educación abrió múltiples posibilidades para la acción creativa de los maestros, siempre y cuando estos hubieran decidido utilizarla como una herramienta para la apertura de espacios de diálogo y confrontación de ideas, en la dinámica de construir mundos posibles. Brindó, también, un horizonte permeable que pudo convocar a comunidades educativas a ser protagonistas del desenvolvimiento de la vida institucional escolar. Así mismo, ofreció condiciones para organizar “comunidades críticas de enseñanza que, a través de una investigación participativa concebida como análisis crítico, se encaminen a la transformación de las prácticas educativas” (Carr y Kemmis, 1988, p. 13). No obstante, esta reorientación dependería más de un compromiso ético, político e intelectual de los sujetos-maestros que tienen que ver con el devenir educativo-pedagógico en la escuela, que de la vigencia de una Ley. Por lo pronto “las experiencias dejan claro que no es la Ley la que inventa el proyecto educativo, sino que más bien acoge sabiamente, para

instituirlo, una práctica ya común para muchos maestros innovadores que, al promulgarse la Ley, sintieron que ya tenían un camino recorrido” (Peña, 1995, p. 8). Sea esta una buena oportunidad para reconocer que también hemos encontrado comunidades educativas con miembros preocupados e interesados en hacer del Proyecto Educativo Institucional un escenario propicio para la apertura de procesos de reflexión y acción.

Ahora bien, la Ley enunció qué hacer pero no dice cómo hacer. Es decir, el Artículo 73 de la norma exige la construcción de un PEI, pero no hay un artículo que diga cómo hacerlo. Justamente, aquí se agudiza la ansiedad por la ausencia. En Colombia se hacen las Leyes y, seguidamente, se envían los “técnicos” a explicarla en las bases para que la apliquen. Con el PEI esta tradición no funcionó; ni podría funcionar porque no existe un código universalmente válido, estandarizable y aplicable que diga, de una vez por todas, cómo se hace un proyecto educativo, menos aún, si se trata de una investigación continuada, como se supone es un PEI.

### Las miradas, los propósitos, las expectativas creadas

Es demostrable que la Ley 115 generó enormes expectativas en el sector educativo, en especial, en el seno de una





pequeña comunidad de maestros interesados en la investigación y el debate pedagógico. El problema consistió en que esas expectativas no lograron seducir a la inmensa mayoría de maestros que, día tras día, laboran en las escuelas y colegios, quienes no han entendido la docencia como investigación e innovación, sino como repetición técnico-instrumental. A esto, agréguele que los desgastados “cursos de capacitación o formación”, incluidos los que actualmente realiza el gobierno, reproducen esta idea.

Producto de estas expectativas se inició un ejercicio académico investigativo para prefigurar los PEI como “un planteamiento fundamental, con sus elementos específicos y el enunciado en grandes líneas de reflexión y de acción, entorno a los cuales se aunarán grandes esfuerzos y compromisos de maestros investigadores y todos quienes se sientan comprometidos con la educación, la pedagogía y la escuela” (Carrillo, 1994, p. 74).

En esa dinámica se ubica la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos (CPDH, 1994, p. 11), para la que “el Proyecto Educativo Institucional es la propuesta cultural de organización de la tarea educativa al interior de un establecimiento escolar, que responde a unos principios y fines educativos y políticos del país y a unas necesidades de la institución y su entorno”.

Encontramos investigadores que vieron en el PEI una posibilidad de organizar la escuela desde una dinámica diferente a como se ha venido haciendo tradicionalmente. “El PEI será una herramienta política, si es una forma organizativa para ejercer los derechos de los ciudadanos. Será un proyecto ético, si implica una toma de posición frente a la Educación. Será acción sobre el sentido, si investiga los modelos que se juegan en lo educativo. Será comunicativo, si intenta explicitar y establecer las condiciones pragmáticas de la comunicación como condición necesaria para realizarse” (Bustamante, 1995b, p. 6). Por su parte, María Elizabeth Coy (1995, p. 13), asesora en Proyectos Educativos Institucionales del Ministerio de Educación Nacional,

abrigaba la esperanza que el PEI lograra “Transformar el ser y el quehacer de nuestros colegios y escuelas, mejorando la calidad de los procesos pedagógicos y administrativos”.

Libia E. Niño Zafra (1995, p. 2), profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, miembro del equipo asesor del Ministerio de Educación Nacional para Evaluación Educativa, consideraba que un proyecto educativo, por ejemplo, debería abordar aspectos nucleares como la articulación de la escuela y la comunidad, desarrollo y reconstrucción cultural de las prácticas de cada una de estas con relación a propósitos educativos y comunitarios conjuntos, superación de burocratismo tanto intra-escolar como extra-escolar, construcción de procesos educativos más que adquisición de contenidos programáticos, transformación del clima institucional (cultural, ético, físico, estético) antes que búsqueda afanosa del logro de unos objetivos de eficiencia como desempeño y cobertura. En esa dirección apuntaban, también, los planteamientos de Luis Bernardo Peña (1995, p. 6) miembro del Comité Editorial de la revista *Alegría de Enseñar*, para quien “Escribir un PEI es dibujar el mapa por el que una Comunidad Educativa debe caminar para hacer en realidad un futuro”.

De los anteriores planteamientos podemos concluir que: a) el PEI será, siempre, una realidad por construir; b) que no existen esquemas o formatos técnicos para hacerlo, en tanto proceso de investigación e innovación.

### De la retrospectiva a la prospectiva

Es claro que, después de veinte años, los PEI son una realidad por construir. En consecuencia, si se lo considera como una propuesta cultural, para su realización tendrá que recoger el acervo de la producción cultural local y regional para articularla con la cultura nacional y universal, en un proceso inter-subjetivo de creación y re-creación de sentido, mediado por los códigos socialmente elaborados. Si buscáramos que el PEI respondiera a demandas educativas,

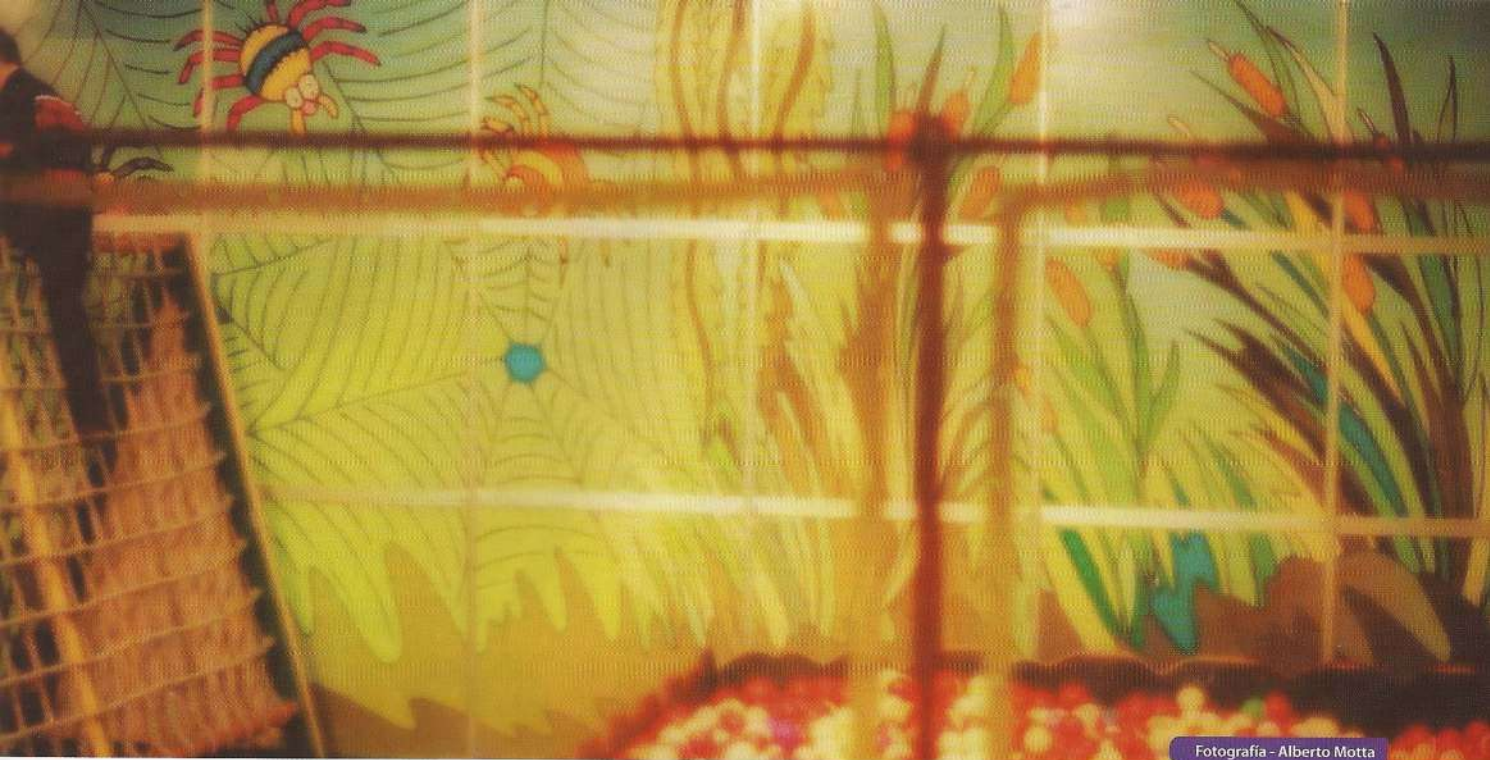
ellas deben ser definidas de manera autónoma y colectivamente en el seno de la correspondiente Comunidad Educativa. Si el deseo era que este respondiera a los intereses políticos del país, tales intereses deben ser solidarios con los de la Comunidad Educativa, que no pueden ser otros que la legitimación y concreción de los derechos consagrados en la Constitución Política de 1991. Por último, si el PEI debía responder a la necesidad de la comunidad y su entorno, hay que reconocer que estas son social y culturalmente definidas e históricamente relativas.

El PEI será el día de mañana lo que hagamos desde ahora por él, sentenciaba Guillermo Bustamante (1995b) lo cual es el reto para reformular y reconstruir la vida de escuelas y colegios desde un horizonte teórico y metodológico alternativo al modelo tradicional. Es una convocatoria que exige a los maestros abordar su trabajo con sentido de exploración investigativa y asumir su quehacer como una acción crítica e intelectual. Veinte años después, el reto está vigente.

Ayer y hoy, han estado en el ambiente las ideas según las cuales la construcción del PEI parte de definir y explicitar líneas de acción a distintos niveles:

- A nivel epistemológico, no existe una verdad absoluta y no controvertible, hay verdades social e históricamente elaboradas y culturalmente relativas.
- A nivel pedagógico, el conocimiento es una operación producto de la interacción entre sujetos dinámicos y participativos en su construcción. De lo que se trata es de propiciar las condiciones para que se produzca.
- A nivel administrativo, la dirección de una institución educativa y su administración deben tomar distancia del modelo empresarial técnico-instrumental predominante hoy.
- A nivel político, el manejo democrático en la toma de decisiones proporciona condiciones permeables a la participación colectiva de la Comunidad Educativa.
- A nivel ético, la sociedad demanda con urgencia la formación de un su-





Fotografía - Alberto Motta

jeto con una ética y una moral que le permita no solo mirar sino mirarse, no tanto comprometer, sino comprometerse.

- A nivel social, las condiciones actuales de la sociedad colombiana exigen reconstruir su tejido social para crear condiciones que garanticen la convivencia en condiciones dignas, más ahora cuando ambientamos el postconflicto.
- A nivel cultural, se impone, cada vez más, la necesidad de articular la producción cultural local, con la cultura nacional y universal.

El punto de partida puede ser un seminario-taller, la construcción del modelo pedagógico, una mesa de trabajo, una sesión de lectura colectiva, una investigación propuesta, un proyecto pedagógico o, incluso, un llamado de atención de una autoridad educativa, etc. Al calor de la discusión entorno a los PEI, logramos avanzar en algunas inquietudes y definiciones a saber: siempre tuvimos claro que para la elaboración del PEI no hay formatos, no hay esquemas ni reglas preestablecidas; eso sería encasillar la capacidad de imaginación y creación de la Comunidad Educativa, así como limitar su libertad y autonomía para elaborarlo, desarrollarlo y perfeccionarlo. La voluntad, el deseo sincero por avanzar en mejorar nuestras competencias profesionales como maestros y como profesionales de un quehacer, están en la base

para construir propuestas alternativas para mejorar las condiciones actuales de la educación desde los PEI. El debate sigue abierto.

## Referencias bibliográficas

- Bustamante, G. (1995a). "Acontecimientos relacionados con la participación del Proyecto Educativo Institucional". En: *Revista Pre-texto Pedagógico*, n.º 1. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Bustamante, G. (1995b). "El PEI será lo que hagamos hoy por él". En: *Revista Educación y Cultura*, n.º 38. Bogotá: FECODE.
- Carr, W, & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrillo, I. (1994). "Evaluación - Pedagogía - Cultura: Una relación a construir". En: *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá: U.P.N. - C.I.U.P.
- Consejería Presidencial para los Derechos Humanos. (1994). *Proyecto Educativo Institucional en democracia y derechos humanos*. Bogotá.
- Coy, M. (1995). *Administración y Desarrollo de comunidades educativas. Hacia un nuevo paradigma de organización escolar*. Bogotá: Magisterio.
- Kemmis, D. (1995). "Siete principios para evaluar un programa de desarrollo curricular". Documento de trabajo Maestría en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- MEN. (1994). *Reflexiones sobre los Proyectos Educativos y guía para la construc-*

*ción de planes operativos por parte de la comunidades educativas*. Bogotá.

- MEN. (1994). *Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas*. Documento 1. Bogotá.
- MEN. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá.
- Niño, L. & otros. (1995). *Evaluación, Proyecto Educativo y descentralización en la educación*. Postgrado Evaluación Escolar desarrollo educativo regional. U.P.N.: Bogotá.
- Niño, L. (1995). "Hacia la construcción del Proyecto Educativo Institucional". Documento de trabajo n.º 13, Maestría en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional.
- Perafán, A. (1995). "Proyecto Educativo Institucional y Currículo". En: *Revista Pre-textos Pedagógicos*, n.º 1, Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Torres, C. (1995). "Educación para la democracia en el escenario del Proyecto Educativo Institucional". En: *Revista Pre-textos Pedagógicos*, n.º 1. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Peña, L. B. (1995). "El Proyecto Educativo Institucional es una construcción Social". En: *Revista Alegría de Enseñar*, n.º 22. Cali: Fundación FES.

## Nota

- 1 Esta situación se puso de presente en numerosos ejercicios realizados en el marco del desarrollo de la Maestría en Educación con énfasis en Evaluación Escolar, programa desarrollado en convenio entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de La Guajira.



# Venezuela, su educación y las políticas públicas

Una mirada desde el Movimiento Pedagógico



## Mirna Sojo

Licenciada en Educación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Candidata a Magíster en Ciencias para el Desarrollo Estratégico, Mención Políticas Públicas de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Militante Fundadora de la –ESRLC– Movimiento de base revolucionario en el ámbito Pedagógico, Político y Sociocultural. Coordinadora de las Expediciones Pedagógicas Simón Rodríguez en articulación con Argentina, México y Colombia.

## Resumen

Desde el año 1999, el Movimiento Pedagógico Venezolano en sus diversas expresiones ha mantenido una sostenida lucha desde sus agendas para posicionar las ideas propuestas, que impulsen políticas educativas capaces de nutrir el ejercicio democrático del protagonismo. Estas luchas, muchas veces, han marcado hitos importantes que plantean y replantean una concepción distinta de trabajo desde la escuela, sus maestros, la comunidad y el Gobierno.

## Palabras clave

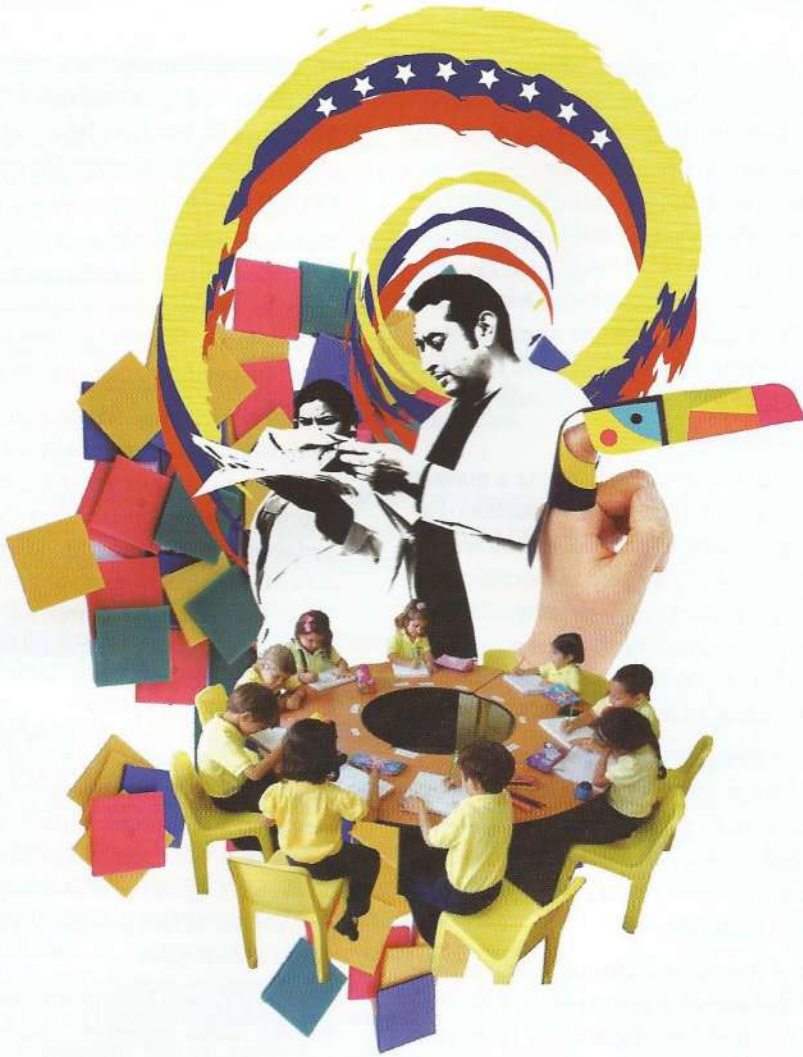
Movimiento Pedagógico, políticas públicas, democracia protagónica.

Venezuela, desde el año 1999, entró en un proceso de refundación de sus instituciones y de la sociedad en general. Esto ha implicado, desde entonces, una lucha sostenida por mantener el proceso bolivariano y su construcción, contribuyendo a superar sus contradicciones sobre la marcha, pues se plantea la batalla desde las ideas, lo propositivo que como misiles deben detonar un tipo de sociedad y de educación así como crear estamentos cónsonos con los ideales de refundación.

En ese sentido se plantea, dentro del plano de los argumentos y el debate, la posibilidad de comprensión y construcción de procesos inéditos e innovadores que involucren a una mayoría excluida de los espacios públicos, sus decisiones y políticas de acción.

Se trata, entonces, de asumir el protagonismo, la participación plena de los espacios y su respectiva lucha por la construcción de un proceso que cualifique cada vez más a la sociedad y permita un espacio público donde se asuma, desde la comunidad organizada y el gobierno, un proceso de dirección. Es decir, la constitución de un Estado cuyas premisas tomen en cuenta principios como la corresponsabilidad, reciprocidad, responsabilidad, identidad entre otros.





El Movimiento Pedagógico Venezolano, desde el año 1999, aporta a este proceso diversos modos de asumir la política a partir de su militancia en diversidades de grupos, colectivos y redes que desde sus trincheras de lucha han generado agendas que impulsan con el Gobierno y junto a las comunidades escolares. Dicho proceso no ha sido del todo fácil, implica entre otras cosas la lucha desde el plano de las ideas para la correlación y acumulación de fuerzas, donde prima el argumento, las experiencias en desarrollo y, en definitiva, el cimarroneo<sup>1</sup> de los espacios para posicionar las agendas, los enfoques y los métodos para la generación de políticas.

Es necesario remontarse a los antecedentes a fines de los años ochenta, primeros años noventa, en los cuales se reconoce la experiencia colombiana de los primeros ochenta, que ha sido para nosotros un lugar de referencia, de reflexión, de formación y de construcción. Abrevando

en esas y otras fuentes, el Movimiento Pedagógico Venezolano –con particular desarrollo en Lara y Aragua– ha venido desarrollando antes de la concreción del triunfo electoral de Chávez tanto la denuncia del viejo orden pedagógico como el anuncio de alternativas contrahegemónicas que fueron retomadas, en nuevas condiciones, con el camino abierto en 1998.

Producto de este devenir se produjo en los años 90 la propuesta Educación para la Vida y la Libertad. En esta dirección, se elaboró un documento como parte de las solicitudes para trabajar la agenda educativa al inicio de la revolución, fue el Movimiento Pedagógico del Estado Aragua (1999) el que avanzó en la concreción de la propuesta de formación permanente del docente en ejercicio con la implementación de los colectivos de sistematización dentro de las escuelas y que, posteriormente, se toma como política educativa a partir de la puesta en

marcha de la Resolución N° 179 del 15 de septiembre del año 1999, con el impulso de las escuelas bolivarianas. Los docentes tendrían dos horas en la semana para su auto y co-formación lo que permitió la constitución de los colectivos de maestros dentro de las instituciones educativas.

Desde entonces, la tradición reflexiva se fue expandiendo en nuestro sistema, pero siempre con la esencia de lo colectivo, los maestros pensando, analizando sus prácticas y reconstruyéndolas. A 15 años del proceso se siguen consolidando esas ideas y se avanza hacia el sistema de formación permanente del docente en ejercicio (2014). Esta propuesta no deja de generar tensiones en su desarrollo, puesto que implicará un modo de cualificación, pero, a su vez, tiene el riesgo de reproducir los cánones de formación academicista al encasillarse en prescripciones y fomentar, de tal modo, la lógica reproductora que busca enajenar al maestro.

Si primase esta visión teoricista ocurriría el fenómeno paradójico de que aquel dispositivo que se introdujo para una práctica reflexiva capaz de conducir a la educación emancipadora, generaría una consecuencia opuesta. Si tal riesgo se hiciera práctica academicista, dicho efecto implicaría, primero, una contraposición al legado del Movimiento Pedagógico.

En tal caso, el espíritu de la resolución aún vigente que establecía que la escuela es el espacio de formación por excelencia del maestro por cuanto allí ejerce su práctica, es su espacio natural, sería contradictoriamente un ámbito de reproducción de viejas prácticas formalistas.

No estaríamos, por tanto, en presencia de una praxis reflexiva capaz de explicitar los fundamentos y el sentido de sus proyectos de aula e institucionales expresándolos dentro de un colectivo. Si, por el contrario, se anclan verdaderas prácticas reflexivas, procesos de intercambio y construcción rigurosa del conocimiento que producen las prácticas, si se avanza en procesos de sistematización, hay posibilidades de transformar verdaderamente el campo educativo. Este conocimiento nuevo, a la vez individual y colectivo, al ser socializado, genera múltiples miradas del proceso pedagógico con la posibili-



dad de retroalimentación para seguir un avance coordinado y coherente con lo que se aspira dentro de la refundación.

Desde esta perspectiva, un requisito fundamental de esta metodología participativa es que sean los mismos actores del hecho educativo quienes determinen los ejes o temas de discusión, estudio y debate, visto desde la práctica generada. Otro aspecto importantísimo dentro del espíritu de la resolución es que esta política de formación toma en cuenta la incorporación de líderes comunitarios, organizaciones de bases, voceros y demás actores comunitarios que quieran participar de las discusiones dentro del colectivo, abriendo así el espacio hacia la comunidad.

Desde la perspectiva de la educación popular, la Investigación Acción Participativa, resulta ser un planteamiento que direcciona esta mirada del maestro emancipándose junto a otros, construyendo contrahegemonía dentro de nuestra educación por cuanto libera al propio sujeto de los mecanismos de dominación a los que es sometido durante su formación previa. Se trata de cortar el hilo que perpetúa en los espacios de formación inicial y permanente la reproducción del sistema capitalista (y de su educación) que estamos combatiendo.

¿Quiere decir que nuestras universidades no están a la altura de estos procesos formativos? Nuestras universidades manejan diversidad de corrientes del pensamiento pedagógico. En muchos casos se reiteran, sin mirada propia, los cánones del pensamiento eurocéntrico, lo cual no permite la revisión de un norte transformador desde el sur. Sin embargo, existen tendencias innovadoras que sirven de apoyo y reflexión a los procesos que se puedan dar en los colectivos. Para el tiempo de la resolución existieron tendencias transformadoras que apoyaron desde el Ministerio Educación Cultura y Deportes (1999-2004) esta visión que creyó en la capacidad política del maestro que a diario se curte e investiga desde sus realidades socioeducativas.

Este proceso de formación desde la escuela y con la escuela plantea, de igual modo, la incorporación de los registros por parte de los maestros donde llevan

sus narrativas, escritos, reflexiones para su posterior balance, reconocimiento o acreditación de los mismos a partir de mecanismos articulados con las universidades los cuales se experimentaron en Venezuela en pleno período neoliberal (años 90), siendo la Universidad Pedagógica del Estado Aragua la que asumió este modo de acreditación de la experiencia del docente aragüeño, cuando el Banco Mundial estaba muy preocupado por formar a los docentes.

En otras palabras: previamente a nuestra Revolución Bolivariana el Movimiento Pedagógico Aragüeño se anticipaba y resistía a la formación docente tecnocrática del período, fomentando una perspectiva crítica y emancipadora. Hoy, en pleno proceso político revolucionario, las viejas fórmulas enajenadas intentan perpetuarse.

Ayer y hoy, por tanto, las batallas contra el viejo proyecto pedagógico que se resiste a morir y el emancipador que está naciendo se prolongan largamente en el proceso cultural, social, político, institucional y educativo.

Por otra parte, un hito que marcó la política pública en nuestro país se evidencia en la actual Ley Orgánica de Educación (1999), donde, después de 8 años del proceso se logran posicionar artículos que, desde el Movimiento Pedagógico Venezolano, se venían desarrollando en diversos ámbitos y como parte del acumulado histórico vivido.

Aspectos dentro de diversos artículos (14 o 15, por ejemplo) expresan propuestas construidas y creadas por colectivos de docentes. Son experiencias y acciones en las cuales se hace referencia a muchos militantes de nuestro país.

Esta lucha desde el Movimiento Pedagógico pasó por procesos de consultas, sistematización y trabajos colectivos acompañando al gobierno para terminar con el cuerpo de referencia para la Ley entre los que se destacan:

- Superar la separación del trabajo manual del intelectual y, con ello, la contradicción entre la teoría y la práctica. En términos curriculares significa enfrentar la fragmentación y atomización del saber expresadas en las disciplinas, especializaciones,

asignaturas, monopolio y jerarquía del saber; de igual modo, implica superar la distancia entre docentes y alumnos, el divorcio entre la escuela y la comunidad.

- Nuestro enfoque educativo postula la formación y autoformación del docente investigador, empleando la metodología de investigación-acción en la perspectiva transformadora de la realidad.
- Se reivindica el maestro-pueblo y los educadores populares que vienen aportando a la construcción de una pedagogía alternativa. En la educación liberadora se deben validar y certificar los saberes populares, así como también legitimar los espacios educativos no convencionales.
- Reivindicación de la educación como derecho fundamental, la cual debe ser gratuita e inclusiva (teniendo relevancia en este aspecto, la inserción de los niños y adolescentes como sujeto de derecho, igualmente el enfoque de género), siendo un proceso de calidad y para toda la vida.
- El Nuevo Estado Docente que emerge en esta nueva coyuntura histórica se diferencia del viejo estado docente de la IV República por el tipo de democracia que reivindica, por la naturaleza de la participación que promueve (tal es el caso de los postulados del art. 62 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela –CRBV–, donde se integran las tareas de formulación, planificación, ejecución y evaluación de políticas públicas), es decir, estamos en un período de transición donde se están creando las bases del *Estado Comunal y de Consejos* con formas de democracia directa o democracia real: consejos de trabajadores, comunales, de mujeres y hombres, de los estudiantes, campesinos, educativos, etc.
- Un aporte en esa dirección, lo constituye la cláusula aprobada en la reciente convención colectiva del Magisterio, que se plantea la “*Escuela Social Comunitaria*, donde la actividad escolar definida en el currículo, planes y programas, debe caracterizarse por su pertinencia social dirigida hacia la



formulación de proyectos comunitarios de desarrollo integral, con base en la potencialidad de la localidad o región”.

Son algunos de los aportes de la Declaración de Río Chico<sup>2</sup> (2009) que se hicieron artículos en nuestra Ley y que quedan para seguir concretándolos desde las aulas, los colectivos y las escuelas en el empeño por tener un sistema educativo comunitario que nos nombrara y nos acercara a la perspectiva socialista.

El camino abierto en 1998 generó inéditas condiciones para refundar la sociedad y la educación, y en esta década larga de esfuerzos transformadores es mucho lo conquistado pero mucho más lo pendiente.

La política pública bolivariana democratizó como nunca antes el acceso a la educación: superó el analfabetismo y tiene hoy la quinta matrícula mundial universitaria.

Asumimos, como Movimiento Pedagógico, el enorme esfuerzo y la paciencia pedagógica que son necesarios para cambiar radicalmente la educación clasista, sexista y racista del orden social que estamos enterrando. El nacimiento de una educación emancipadora está a la orden del día y los pasos caminados en esta dirección no pueden sino valorarse asumiendo lo que está pendiente, y que es mucho.

Esta “pedagogía de la transición” que estamos construyendo, que está naciendo, no tiene asegurado el éxito de antemano. Pero vamos en el rumbo correcto, no sin tensiones ni contradicciones. El nacimiento de lo nuevo no será, sin duda, producto de la simple voluntad política ni un acto que se resuelva por un Decreto reglamentario, sino un esfuerzo colectivo que requerirá tiempo, conocimiento, método y claridad política y pedagógica.

## Referencias bibliográficas

Declaración de Río Chico. En: <http://www.aporrea.org/educacion/a78353.html>

Educación para la vida y la Libertad. (1998). Aragua, Venezuela: Ediciones Diversidad. Red de Investigación Acción.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta oficial n.º 5929 de fecha 15 de Agosto de 2009.

Propuesta de Formación Docente del Docente Aragüeño. (1999). Aragua, Venezuela: Ediciones Diversidad Red de Investigación Acción.

Resolución n.º 179, Ministro del Poder Popular para la Educación, 15 de Septiembre 1999.

## Notas

- 1 La palabra alude al cimarrón, el que buscaba un espacio de liberación. Dentro de las estructuras burocráticas se hace cimarroneo en la medida en que se incide, se hacen vínculos, acuerdos dentro de estas para lograr los objetivos que se plantea un grupo para transformar desde las mismas la realidad.
- 2 Durante tres días los voceros de los Movimientos Pedagógicos en Venezuela discutieron y construyeron colectivamente dichas propuestas, en el estado Miranda, Río Chico.



## 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](http://www.fecode.edu.co/ceid)

[ceid@fecode.edu.co](mailto:ceid@fecode.edu.co)

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

Móvil: 3158916832





Fotografía - Alberto Motta

# ¿Etnoeducación sin etnoeducadores?



**Elizabeth Castillo Guzmán**

Profesora Titular de la Universidad del Cauca. Psicóloga y Magíster en Psicología Social. Coordinadora del Centro de Memorias Étnicas y docente del programa de Etnoeducación.

**E**n 1995, cuando iniciaron los primeros cursos de las Licenciaturas en Etnoeducación en Colombia, nadie se percató de la trascendencia de esta nueva modalidad en la formación superior de docentes.

Luego de muchos esfuerzos académicos y de lograr aceptación al interior de la Universidad del Cauca y de la Universidad de la Guajira, se abren las puertas para estudiantes indígenas y no indígenas en dos Regiones caracterizadas por una gran presencia de grupos étnicos. Por ese entonces, todavía funcionaba en el Ministerio de Educación el programa de Etnoeducación. Estrenábamos la Constitución Política de 1991 con su gramática multicultural y despedíamos las exclusiones normativas que dejó la Carta de 1886. Se reconocía que Colombia era una Nación de diversidades y que los pueblos indígenas eran sujetos de derechos colectivos.

Eran los años noventa y también una nueva era en materia de política educativa. En 1994 se promulga la Ley 115 co-

nocida como Ley General de Educación luego de un largo y complejo debate en el cual la sociedad, el Gobierno y el Magisterio en cabeza de FECODE habían llegado a unos acuerdos fundamentales sobre la educación como derecho, y la naturaleza social y cultural del sistema escolar. Posteriormente, vendrá el Decreto 804 de 1995 con el cual se refrenda la idea según la cual la educación que se adelanta en territorios con presencia de indígenas, afrocolombianos, raizales, palenqueros y pueblo rom (grupos étnicos) se denominaría Etnoeducación.

El concepto se lo debemos a don Guillermo Bonfil Batalla, un antropólogo mexicano quien, a finales de los años ochenta, propendría la idea del etnodesarrollo en un franco y radical debate contra un obsoleto indigenismo que insistía en su tarea de integrar a los pueblos indígenas al desarrollo y al progreso. Pues bien, esa idea de don Bonfil llegó a Colombia por los circuitos de antropólogos, funcionarios y activistas del Movimiento Indígena, y se recepcionó de modo tal, que sirvió como fundamento para proponer



la idea de una educación intercultural con autonomía y comunalidad, eso que poco a poco se fue difundiendo como la definición de Etnoeducación.

Las Licenciaturas de la Universidad del Cauca y de la Universidad de La Guajira, compartieron la llegada de nuevas entidades al campo de la *etnoeducación universitaria*. Se fueron sumando los programas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD–, la Pontificia Universidad Javeriana en asocio con el Instituto Misionero Antropológico, la Universidad Tecnológica de Pereira y, recientemente, la Universidad Mariana.

Durante casi 20 años estos programas universitarios transitaron el complejo y a veces difícil camino de la acreditación, un modelo creado en Colombia en 1992 para garantizar que la oferta universitaria en todos los campos del conocimiento contara con unos criterios comunes de calidad. Para cumplir con estos retos institucionales, los equipos a cargo de los programas de etnoeducación universitaria sustentaron rigurosamente sus planes de estudio, vincularon docentes de muchas disciplinas a sus equipos de formación, conformaron grupos de investigación en el campo, reformaron los currículos y los adecuaron a las exigencias de la política de Educación Superior Colombiana, y poco a poco fueron conformando una comunidad de etnoeducadores que hoy día supera varios centenares entre egresados y estudiantes en curso.

Con las reformas educativas que surgieron a finales de los noventa vino el desmonte de la Ley 115, hecho que el Maestro Abel Rodríguez –protagonista de primera línea de toda esta historia– ha denominado como la *contrarreforma* (2002), y de ese modo veremos en la arena de la política educativa el surgimiento de un enfoque de competencias y estándares que, poco a poco, se insertó en el lenguaje del Magisterio. En ese mismo horizonte de la *contrarreforma* vendrá la idea de los concursos docentes, en los cuales se impondrá en Colombia una tesis funcional a la economía y de-

sastrosa para el campo pedagógico: para ser docente no hace falta haber cursado estudios en facultades de educación o institutos de pedagogía, solo con ser profesional en cualquier área y haber realizado un curso intensivo de unos cuantos meses en temas de pedagogía, sería suficiente.

Esta nueva idea del educador, contraria a lo establecido en la Ley 115 de 1994 hará su incursión en el campo de la etnoeducación. A partir del año 2005 inician los concursos docentes para etnoeducadores afrocolombianos (Decreto 3323 de 2005, Decreto 0779 de 2006 y Decreto 140 de 2006), así como la selección y contratación de docentes para prestar sus servicios en el sistema de educación propia que rige en territorios indígenas (Decreto 3982 de 2006 y Decreto 2500 de 2007).

Lo que ha sucedido con los concursos revela el carácter contradictorio de una política que parte de reconocer el derecho a vincular etnoeducadores a zonas con dicha necesidad, pero que por la vía de facto está convirtiendo la etnoeducación universitaria en un campo vetado para el ejercicio de la docencia en un país multicultural y pluriétnico. A pesar que el Decreto 3982 de 2006 señala que los concursos para *etnoeducadores necesarios para la prestación del servicio en los establecimientos educativos estatales ubicados en territorios indígenas, afrocolombianos o raizales o que atienden, mayoritariamente, a estas poblaciones o que tienen proyectos etnoeducativos indígenas, afrocolombianos o raizales, se regirán por las normas especiales expedidas para el efecto por el Gobierno Nacional*, lo que ha sucedido con la administración del concurso es una interpretación inadecuada del concepto de etnoeducador.

Varios egresados de las Licenciaturas en Etnoeducación han debido establecer demandas y tutelas ante la Comisión Nacional del Servicio Civil, pues su título como Licenciados en Etnoeducación no aplica –según criterio de algunos funcio-

narios– para concursar por plazas generales y tampoco para aspirar a plazas destinadas a etnoeducadores. En el anterior concurso también sucedió que algunos fueron descartados por considerar que su título no corresponde a las áreas de conocimiento para las cuales se contrata a los docentes en el país. De este modo, igual que con lo sucedido en el primer concurso nacional general, ser Licenciado se convierte en una imposibilidad más que en una oportunidad, y cinco años de formación universitaria de calidad en el ámbito de la etnoeducación, se van al traste ante una medida arbitraria.

Ante este panorama, es urgente abrir un debate con el Ministerio de Educación y la Dirección Universitaria de las instituciones con Licenciaturas en Etnoeducación, pues no puede ser cierto que la tarea que hacen estos programas, acreditados y registrados debidamente por el MEN, ahora sea totalmente deslegitimada por un ente que desconoce el campo de aplicación pedagógica y curricular en la cual se forma a los etnoeducadores universitarios.

Estamos ante una situación parecida a la que vivieron las Facultades de Educación cuando la entonces Ministra de Educación Cecilia María Vélez White, promulgó el Decreto 1278 del 2002 y con ello sepultó años de arduo trabajo de las facultades de educación y las Escuelas Normales Superiores en materia de mejoramiento de sus programas de formación docente. Ahora el turno es para las Licenciaturas en Etnoeducación, cuyos egresados no cuentan con garantías normativa y políticamente sólidas a la hora de presentarse a concursos establecidos justamente para atender las necesidades de etnoeducación en los diferentes entes territoriales.

*Etnoeducación sin etnoeducadores* pareciera ser la consigna vigente por estos días de la etapa final del concurso de etnoeducadores afrocolombianos, cuando nos aproximamos a celebrar dos décadas de etnoeducación universitaria en Colombia.



Publicado en: [http://palabrasalmargen.com/index.php/articulos/nacional/Item/complejo-de-superioridad-la-politica-publica-para-la-educacion-terciaria?category\\_id=138](http://palabrasalmargen.com/index.php/articulos/nacional/Item/complejo-de-superioridad-la-politica-publica-para-la-educacion-terciaria?category_id=138)

# Complejo de superioridad

## La política pública para la educación terciaria



### Leopoldo Múnera Ruiz

Investigador y Profesor Asociado de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia  
Abogado de la Universidad del Rosario  
Doctor en Ciencias Políticas de la Universidad Católica de Lovaina.



### Andrés Felipe Mora

Politólogo y Magíster en Ciencias Económicas.  
Doctor en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia.



*Desde el título del documento del CESU, términos rimbombantes como “acuerdo por lo superior”, intentan dar la impresión de que estamos frente a una propuesta extraordinaria y llena de virtudes, la cual, sin embargo, oculta los sentimientos de inferioridad de los encargados de dirigir las instituciones públicas de educación superior.*



A comienzos del mes de agosto, el Consejo Nacional de Educación Superior – CESU – presentó ante la opinión pública un documento denominado *Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la Educación Superior en Colombia en el escenario de la paz*. Según sus autores, el texto es el resultado de un gran diálogo nacional y de la construcción colectiva “para alcanzar un objetivo común: una Educación Superior de calidad para todos los colombianos”<sup>1</sup>.

Como había sucedido con la presentación de la reforma a la Ley 30 de 1992 por parte de la entonces Ministra de Educación, María Fernanda Ocampo, el texto juega con cifras absolutas para impresionar a los lectores. Dice que en un trabajo cuya duración superó los mil días, participaron 33.000 personas, en 155 espacios de debate, “impactaron” 6 regiones, recorrieron 32 departamentos, realizaron 2 eventos internacionales y, parece, pues no lo afirma con precisión, que se apoyaron en 29 proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Educación Nacional –MEN–<sup>2</sup>. Además, le solicitaron la introducción al conocido filósofo y sociólogo francés, Edgar Morin, principal representante de la llamada epistemología de la complejidad. Quizás por estas y otras pompas, Moisés Wasserman, ex rector de la Universidad Nacional de Colombia, lo calificó como un parto de los montes, evocando la fábula de Esopo, la cual “relata que después de grandes ruidos y temores en los montes que iban a dar a luz, nació un pequeño ratón”<sup>3</sup>. Como intentaremos ilustrar en este artículo, más que un roedor, el CESU fecunda un enjambre de termitas para la Educación Superior, especialmente para la universidad pública.

De todas formas, los autores nos advierten que el documento es el producto “de la ponderación, análisis crítico, valoración y toma de posición del CESU, una vez discutidas y analizadas las propuestas de la mayoría de los actores del sistema”<sup>4</sup>. En otras palabras, muchas personas participaron en el proceso de discusión colectiva, pero fue el Consejo Nacional de Educación Superior quien

**“...El documento del CESU parte de un diagnóstico que supone la existencia de un sistema “consolidado estructural, normativa y organizativamente”, pero desarticulado, necesitado de ajustes importantes, confuso y con retos enormes de calidad y movilidad...”**

tomó la decisión sobre el texto final. Los miembros de este que tienen voto, 4 representantes del gobierno, acompañados por tres invitados permanentes, 4 rectores de instituciones públicas de Educación Superior, 3 de las privadas, aunque jurídicamente solo debían ser 2, 1 de las pertenecientes a la economía solidaria, 2 del sector productivo, y sendos voceros de las comunidades académicas, los estudiantes y los profesores<sup>5</sup>. Como sucede en el conjunto de las instituciones de Educación Superior, los representantes directos de las comunidades universitarias constituyen una pequeña minoría, pues los rectores de las universidades e institutos técnicos y tecnológicos son nombrados, en la gran mayoría de los casos, en virtud de las afinidades que tienen con los gobiernos regionales o con el nacional.

### El tiempo de la legitimación

De la lectura del *Acuerdo por lo superior* queda clara la intención de legitimar, en el sentido de obtener aprobación social, muchos de los puntos contenidos en la fracasada reforma a la Ley 30 de 1992, cuyo retiro el CESU se lo atribuye en forma exclusiva a la demanda de mayor participación y concertación hecha por la Mesa Amplia Nacional Estudiantil –MANE–<sup>6</sup>. La simplificación de la historia, con frecuencia implica su manipulación. En la propuesta no se vuelve a mencionar el ánimo de lucro, que en 2011 provocó un rechazo mayoritario en la opinión pública. Además, se adicionan nuevos elementos, surgidos en los debates durante los últimos cuatro años, y se busca la armonización con el documento de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE– y el Banco Mundial sobre

la Educación Superior colombiana<sup>7</sup>. Sin embargo, por ahora, no se acoge la idea contenida en él de presentar un nuevo proyecto legislativo<sup>8</sup>, sino que se transita hacia una más ambiciosa y controlable, transformar la Educación Superior mediante una política pública que incorpore toda la normatividad producida en los últimos años<sup>9</sup> y la proyecte hacia los objetivos definidos por el Gobierno y su “organismo asesor”, el CESU.

Dentro de esta política pública, la integración de múltiples actores en el proceso se opone al propósito de hacerla más participativa, deliberante y consensual. Para lograr el “Acuerdo” resultó indispensable crear una comunidad de respaldo que legitimara las decisiones adoptadas de antemano, lo que técnicamente se denomina una comunidad de política cerrada<sup>10</sup>. Es decir, un conjunto de actores sociales capaces de coordinar sus prácticas e iniciativas con base en el referente establecido por el MEN y el CESU. De esta manera, la lógica funcional de la acción colectiva destinada a adaptar la Educación Superior a las exigencias propias del modelo o las prácticas de desarrollo predominantes en Colombia, implícita en toda la propuesta, se impuso sobre el fundamento democrático de la misma, parte sustancial de las reivindicaciones que animaron las protestas estudiantiles de 2011.

El documento del CESU parte de un diagnóstico que supone la existencia de un sistema “consolidado estructural, normativa y organizativamente”, pero desarticulado, necesitado de ajustes importantes, confuso y con retos enormes de calidad y movilidad. La ampliación de la cobertura se configura en su meta principal explícita, mediante un modelo de financiamiento “más equitativo





Fotografía - Alberto Motta

y universal”, sustentado en una mayor rendición de cuentas, transparencia y eficiencia en la gestión de las instituciones de Educación Superior para lograr una “educación contextualizada a lo regional y pertinente conectada con el mundo”<sup>11</sup>. El análisis de la Educación Superior colombiana es vago y esta soportado en datos estadísticos poco matizados, de tal manera que permita construir un consenso suficientemente amplio en la comunidad de respaldo y propiciar la aceptación en los medios de comunicación y en sus lectores o audiencias, por su talante supuestamente pluralista.

Los ejes del “Acuerdo”, debido a su generalidad y abstracción, crean el espejismo de un gran pacto nacional en torno a los lineamientos centrales de la política pública. Así, por ejemplo, el Observatorio de la Universidad Colombiana, cuyo director es Carlos Mario Lopera Palacio, quien al mismo tiempo es coordinador editorial del documento del CESU y contrastista del MEN<sup>12</sup>, afirma en un texto institucional: “Finalmente el país tiene una propuesta de política pública en Educación Superior, construida con el concurso de todos los sectores, especialmente las asociaciones de IES, rectores y Estado, pero también con estudiantes y profesores aunque, como seguramente pasará, algunos de sus movimientos esgrimirán que no fueron tenidos en cuenta o que la propuesta no los representa”<sup>13</sup>. Luego pasa, como en varios artículos del Observatorio durante el último año, a descalificar a la MANE y a resaltar su crisis interna, producto en buena medida de los errores cometidos por las organizaciones que la conforman, pero también de una clara y sistemática estrategia de deslegitimación en los principales medios de comunicación nacionales y regionales. La retórica clásica y del renacimiento europeo enseñaban a destacar los defectos de los adversarios o contradictores como un preámbulo para ensalzar las supuestas virtudes propias.

Los 10 temas que conforman el “mapa estratégico” de la propuesta de política pública del CESU, o de la planeación estratégica del MEN para el sector, pues ambos se confunden en una misma y confusa metodología, buscan ser incontrovertibles en sus elementos centrales. Parece insensato e inútil entrar a discutir objetivos tan genéricos como los de consolidar una Educación

Superior incluyente y flexible, con altos estándares de calidad, fundamentada en un sistema nacional y regional, articulado a su vez con el de Educación Básica y Media y el de ciencia y tecnología. Además, estable financieramente, abierto hacia el mundo, con una oferta educativa soportada en las tecnologías de la educación y la información -TIC- y con una comunidad universitaria cohesionada e integrada con la sociedad colombiana<sup>14</sup>. Sin embargo, al estudiar el desarrollo específico de cada uno de los temas resulta claro que la mayoría de ellos están dirigidos a responder, fundamentalmente, a los retos de la competitividad económica y a las necesidades de un mercado de trabajo supuestamente invariable en los próximos veinte años.

El CESU hizo un enorme esfuerzo para sistematizar en un mismo texto muchos de los temas que surgieron con ocasión del debate al proyecto de ley en 2011. No obstante, cuando se revisan los olvidos o silencios del decálogo y los 136 lineamientos posteriores que buscan concretar esta extensa carta de intenciones, los buenos deseos van adquiriendo connotaciones opuestas que, además, contrastan con el primero de los saberes para la educación del futuro expuesto por Edgar Morin en el prólogo:

“La primera e ineludible tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. Debemos enseñar a evitar la doble enajenación: la de nuestra mente por sus ideas y la de las propias ideas por nuestra mente. Los dioses se nutren de nuestras ideas sobre Dios, pero inmediatamente se tornan despiadadamente exigentes. Un Dios es insaciable. La búsqueda de la verdad exige reflexibilidad, crítica y corrección de errores. Pero, además, necesitamos una cierta convivencialidad con nuestras ideas y con nuestros mitos. El primer objetivo de la educación del futuro será dotar a los alumnos de la capacidad para detectar y subsanar los errores e ilusiones del conocimiento y, al mismo tiempo, enseñarles a convivir con sus ideas, sin ser destruidos por ellas”<sup>15</sup>.

El “Acuerdo” no parece interesarse por la “reflexibilidad crítica” y la “corrección de los errores”. Como han recordado algunos estudiantes, profesores y parlamentarios<sup>16</sup>, olvida totalmente la importancia de las universidades, la autonomía



de las mismas o las implicaciones de considerar la Educación Superior como un bien común y un derecho y no simplemente como un servicio. Hace caso omiso de las observaciones al respecto realizadas por la MANE. Tampoco pretende solucionar el déficit de las universidades públicas o responder a las demandas de las comunidades indígenas y afrocolombianas sobre instituciones dentro del sistema que respeten la diversidad étnica del país. Solo para mencionar una pequeña parte de los silencios del documento.

La mayoría de los de los 10 temas y los 136 lineamientos todavía están en los meros enunciados, razón por la cual no vale la pena entrar a analizarlos, menos aún cuando el “Acuerdo” promete un segundo documento que los desarrollará mediante propuestas técnicas. No obstante, el documento deja claro el punto nuclear de la propuesta: la ampliación de la cobertura mediante un incremento de la educación técnica, tecnológica, para el trabajo y el desarrollo humano, de tal forma que esta llegue a cubrir entre el 60 y el 65% de la matrícula en la Educación Superior, transformada ahora en terciaria (p. 152), como la fórmula mágica para combinar los principios de competitividad económica e igualdad social.

## La gran falacia

La educación técnica, tecnológica y para el desempeño de artes y oficios específicos, mal llamada “para el trabajo y el desarrollo humano”, pues todas las demás tienen también ese objetivo, es indispensable en las sociedades contemporáneas para que los estudiantes se formen en un conocimiento articulado alrededor de las prácticas laborales y el quehacer humano. Confrontar el carácter acrítico o funcional de estos tipos de educación con la utilidad y pertinencia de la misma, o viceversa, constituye un ejercicio bastante inoficioso y puede llegar a convertirse en una cortina de humo, porque crea una contraposición falsa e irresoluble entre la educación universitaria, teórica y extraña al mundo práctico, y la técnico-tecnológica-laboral, práctica y enajenada al mundo del mercado laboral<sup>7</sup>.

En lo relacionado con esta última, reúne tres tipos de educación diferentes en un conjunto heterogéneo: la tecnológica, implica la construcción de saberes desde la práctica a partir de fundamentos teóricos; la técnica, el dominio de un conjunto de operaciones funcionales dentro de un campo de conocimiento determinado; mientras la educación para el desempeño de artes y oficios específicos, como su denominación lo indica, encierra el aprendizaje de pericias particulares. El espacio para la crítica en la educación tecnológica es amplio, pues parte del cuestionamiento de las prácticas mismas desde la experiencia y en las otras dos depende de las características del aprendizaje. Quien estudia una técnica u oficio no está condenado a asimilar mecánicamente el conocimiento y quien la enseña no está obligado a cercenar la creatividad y la capacidad reflexiva de los alumnos. En nuestro país, sin duda, el carácter acrítico en estos tres tipos de educación está muy extendido, pero sucede lo mismo con la educación universitaria. En Colombia, por un humanismo mal entendido, por el

culto a las profesiones o por la crítica filosófica a cierto tipo de modernidad, en una miscelánea contradictoria, la educación técnica y la tecnológica han sido subvaloradas y relegadas al plano de lo simplemente utilitario.

La sociedad colombiana necesita una oferta educativa técnica, tecnológica y para el desempeño de artes y oficios específicos que contribuya a estructurar capacidades prácticas y reflexivas en los estudiantes, sea pertinente para las regiones y los territorios y cuente con una financiación adecuada que impida considerarla como residual. No obstante, el “Acuerdo” promueve todo lo contrario. Condena estos tres tipos de educación, distorsionados y como se han consolidado en el país, con baja financiación y poca fundamentación académica, a ser la tabla de salvación para la educación terciaria colombiana o, más bien, para los estudiantes que no van a poder ingresar a universidades cada vez más reservada a las élites económicas o culturales. La transforma en una formación residual generalizada por motivos financieros totalmente ajenos al derecho a la Educación Superior de la población colombiana. De allí, las ambigüedades de la propuesta a este respecto destacadas por Víctor Manuel Gómez<sup>8</sup>. Es conveniente resaltar que en 2012, de conformidad con el documento del CESU, la asignación de subvenciones públicas por estudiante en las instituciones técnicas y tecnológicas era más de cuatro veces inferior a la asignación en las universidades<sup>9</sup>.

De forma engañosa y modernizadora el “Acuerdo” intenta convencernos de que en países como Alemania, utilizado como un arquetipo de las “naciones desarrolladas”, la proporción entre la educación universitaria y la técnico-tecnológica-laboral es inversa a la existente en nuestro medio: 61,4% y 32,7%, respectivamente. En realidad, el porcentaje de los estudiantes inscritos en las instituciones de Educación Superior alemanas durante el semestre de invierno 2009-2010, era del 65,68% en las universidades y el 30,41% en las escuelas técnicas superiores<sup>10</sup>. La educación que llamamos tecnológica en nuestro medio es considerada en Alemania como una parte de la universitaria, por la importancia que tiene en ella la formación teórica. Si, por otro lado, se quiere tomar como referencia de las “naciones desarrolladas” a algunos de los países que hacen parte de la OCDE, tampoco son ciertas las afirmaciones contenidas en el “Acuerdo”, como podemos observarlo en el Cuadro 1, en el cual, la clasificación internacional globalizada (CINE) 5A corresponde a la educación que se fundamenta en la teoría y la 5B a la que lo hace en la práctica<sup>11</sup>. Solo en Bélgica esta última es ligeramente superior a la primera. Por consiguiente, con triquiñuelas argumentativas pretenden imponernos un modelo que ni siquiera corresponde a una secuencia evolutiva dentro de la modernización, ya de por sí ofensiva culturalmente, sino a criterios elementales de rentabilidad social y económica de las finanzas públicas. Los mismos a los que recurren muchos académicos, en Bogotá y en las otras regiones, cuando consideran que el problema financiero de nuestras instituciones de Educación Superior obedece a la distribución inequitativa de los pocos recursos que se destinan para su funcionamiento o para sus exiguas inversiones.



Cuadro N° 1. Distribución de estudiantes por nivel de la CINE 2008

País	Distribución de estudiantes por nivel de la CINE (%)	
	5A	5B
Colombia	69	31
Bélgica	48	50
Estados Unidos de América	74	24
España	83	13
Francia	72	25
Reino unido	74	22
Suecia	89	6
Suiza	71	21

### Igualdad y Competitividad

En términos de cobertura y tipos de educación, el escenario de referencia para el CESU está constituido por una baja matrícula en los sectores de la población de menores ingresos, 8,5% en 2008, la cual va subiendo hasta llegar al 88% en los de mayores ingresos<sup>23</sup>. Para cerrar esa brecha, los últimos gobiernos optaron por convertir al Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA– en una institución que, además de la “educación para el trabajo”, ofrece una formación técnica y tecnológica con bajos niveles de inversión. En pocas palabras, decidieron incluir a los “pobres” en la educación terciaria sin utilizar demasiados recursos financieros.

Por tal razón, a partir de 2005 y hasta 2013, como lo ilustra el Cuadro 2, el incremento de la matrícula en el SENA (373.097 cupos nuevos) se aproximó al de las otras instituciones en con-

junto (472.552 cupos nuevos). Al tiempo que las universidades públicas fueron obligadas a diversificar su oferta, con frecuencia en contra de la calidad, mediante programas a distancia o descentralizados. El gasto público en el SENA fue subiendo hasta estabilizarse aproximadamente en el 18%, del total destinado a instituciones de Educación Superior, por medio de “subvenciones” estatales que no llegaron a superar los 520 dólares anuales, mientras en las universidades fueron de 2.386 dólares, en promedio<sup>24</sup>. Empero, los recursos otorgados por el Estado para el financiamiento de las universidades públicas registraron simultáneamente un descenso importante, pues como porcentaje del PIB pasaron del 0,56% en 1995 al 0,38% en 2011. También disminuyeron en la participación en el presupuesto total de dichas instituciones, al bajar del 79% en 1993 al 55% en 2011<sup>25</sup>.

Cuadro N° 2. Tasa de cobertura en la educación superior (2005-2013)

TASA BRUTA DE COBERTURA EDUCACIÓN SUPERIOR									
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Matrícula total en Pregrado (incluido SENA)	1.137.772	1.219.954	1.306.520	1.424.631	1.493.525	1.587.928	1.762.480	1.841.282	1.983.421
Matrícula en Pregrado	1.040.304	1.078.189	1.108.569	1.174.977	1.238.103	1.280.193	1.378.228	1.412.655	1.512.856
Matrícula en el SENA	97.468	141.765	197.951	249.654	255.422	307.735	384.252	428.627	470.565
Población 17-21 años	4.001.081	4.064.849	4.124.212	4.180.964	4.236.086	4.285.741	4.319.415	4.342.603	4.354.649
Tasa de cobertura (incluido SENA)	28,4%	30,0%	31,7%	34,1%	35,3%	37,1%	40,8%	42,4%	45,5%
Tasa de cobertura (sin incluir el SENA)	26,0%	26,5%	26,9%	28,1%	29,2%	29,9%	31,9%	32,5%	34,7%
Diferencia (puntos porcentuales)	2,4%	3,5%	4,8%	6,0%	6,0%	7,2%	8,9%	9,9%	10,8%

Fuente: CESU (2014) -SENA (Dirección General y Rendición de Cuentas 2013). Cálculos propios.



El “Acuerdo” propone profundizar este modelo de cobertura con base en dos principios/objetivos nucleares, la equidad del sistema y la competitividad de la economía colombiana. En lo atinente al primero, afirma que para estructurar el sistema se debe lograr una educación inclusiva, basada en el acceso, la permanencia y la graduación<sup>26</sup>. Pero unos renglones más adelante aclara que tal inclusión está en función exclusiva del mejoramiento de la competitividad económica<sup>27</sup>. Dentro de la literatura sobre política social se ha insistido en que los principios de eficiencia e igualdad no son, necesariamente, conciliables, especialmente cuando ciertas concepciones de esta última desincentivan el aporte productivo de los agentes o cuando la mayor eficiencia en las economías está vinculada al mérito y la responsabilidad individual de los agentes, lo cual implica, necesariamente, la generación de resultados desiguales. Por tal motivo, es interesante revisar cómo el “Acuerdo” intenta conciliar ambos principios, pues así podremos definir cuál es la concepción de igualdad que se defiende y de qué tipo de “sociedad justa” se está hablando.

En lo relativo a la relación entre justicia e igualdad son dos las concepciones más relevantes, una de ellas defiende la igualdad de oportunidades, la otra, la igualdad de posiciones<sup>28</sup>. De acuerdo con aquella lo fundamental es garantizar que todos los individuos tengan la misma posibilidad de ocupar las posiciones jerárquicamente superiores. Por lo tanto, se debe asegurar una “competencia equitativa” hacia las mismas. Dentro de esta concepción, el problema de la desigualdad se resuelve si las diversas posiciones jerárquicas de la sociedad están abiertas para todas las personas. En lo relacionado con la Educación Superior bastaría con ofrecer un número limitado de cupos en las universidades, establecer procesos de selección objetivos de los candidatos y otorgárselos a los mejores sin tener en cuenta las diferencias en las posiciones de partida, por ejemplo, en capitales culturales, sociales o económicos.

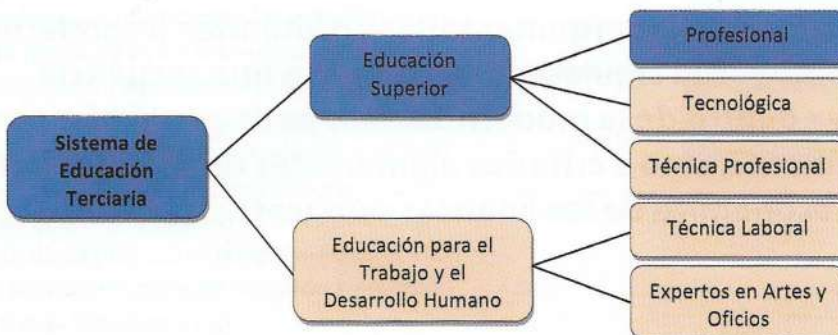
La igualdad de posiciones, por el contrario, considera que la riqueza, las condiciones de vida y el acceso a la educación, la salud y la seguridad social deben ser redistribuidos de tal manera que los grupos sociales se aproximen a unas posiciones similares de partida, en un proceso continuo de “desmercantilización” de los medios para la supervivencia, la calidad de vida y de los bienes y servicios públicos. Las jerarquías sociales, de posi-

ciones o de estatus en estos campos básicos de la sociedad son, por lo tanto, impugnadas. En ellos, la desigualdad es valorada como injusta. En consecuencia, la política social debe comprometerse con la eliminación de todas y cada una de las “brechas” existentes. En lo relacionado con la Educación Superior, sería necesario garantizar a todos los estudiantes la posibilidad de acceder, permanecer y graduarse en el programa que escoja libremente y con la información adecuada y suficiente.

Mientras el fin de las jerarquías sociales en un campo como el de la Educación Superior constituye el objetivo fundamental de la igualdad de posiciones, la competencia equitativa y la movilidad social al interior de las jerarquías es el propósito clave de la igualdad de oportunidades. Es por ello que la igualdad de oportunidades ha sido concebida como la mejor alternativa para conciliar los principios de eficiencia e igualdad, pues bajo criterios de mérito y responsabilidad individual se asume que las desigualdades producidas en el marco de la competencia entre individuos resultan legítimas y alientan la mayor productividad de los agentes. La desigualdad se individualiza y el sistema reduce su acción igualitaria a garantizar las mismas reglas de juego para todas las personas.

Este criterio de igualdad de oportunidades es el que inspira y rige la educación inclusiva definida en el “Acuerdo”. En términos generales, puede decirse que el interés por conciliar los objetivos de igualdad, eficiencia y competitividad termina por justificar una estructura educativa segmentada y jerárquica, acorde con las necesidades de ampliación de cobertura y con el ajuste funcional del sistema de Educación Superior a los imperativos del modelo de desarrollo dominante. Es este el sentido del quinto componente estructurante del sistema, denominado “Articulación media con la Educación Superior y la formación para el trabajo y el desarrollo humano: hacia un sistema de educación terciaria”. En él se definen, al menos cinco, posibilidades segmentadas de formación, de las cuales cuatro deben recibir el mayor impulso gubernamental a fin de ajustar el sistema de Educación Superior a las necesidades productivas y de competitividad del país. La Gráfica No. 1 presenta dichas posibilidades y señala los cuatro segmentos que resultan prioritarios en términos de la ampliación de la cobertura, todos vinculados a la “educación para el trabajo y el desarrollo humano”.

Gráfica N° 1. Sistema de Educación Terciaria





De acuerdo con los escenarios propuestos se espera que los cuatros segmentos prioritarios tengan un mayor dinamismo y lleguen a representar entre el 60% y el 65% (CESU, p. 153) del total de la matrícula en Educación Superior en el año 2034. El documento calcula que para ese momento la tasa de cobertura bruta alcance el 70% o el 80%, con un total de 3.087.94 o 3.900.627 estudiantes, respectivamente<sup>29</sup>. La pregunta que surge es evidente: ¿Quiénes ocuparán tales segmentos del sistema de educación terciaria? Al respecto, puede decirse que el criterio de igualdad de oportunidades va a incentivar la inequidad, debido a que en un contexto de competencia las desigualdades heredadas toman mayor fuerza. Además, la nueva situación va a ser valorada como justa, porque se va a asumir que todas las personas tienen la misma posibilidad de ocupar las posiciones valoradas como jerárquicamente superiores y emprender procesos de movilidad social ascendente.

Los mecanismos de inclusión diferenciada y jerarquizada propuestos en el “Acuerdo” van a reproducir jerarquías y brechas sociales previas al paso de los estudiantes por el sistema de educación terciaria. Además, pueden convertir la educación terciaria en un campo que profundiza dichas desigualdades, justificándolas y legitimándolas bajo el criterio de igualdad de oportunidades y competencia equitativa. De esta manera, el sistema de educación terciaria de inclusión segmentada y jerarquizada:

- Difunde un discurso igualitario que, en la práctica, termina por individualizar y responsabilizar a los estudiantes en términos de su participación en cada uno de los segmentos educativos establecidos. La responsabilidad y el mérito individual se convertirán en los factores determinantes de las desigualdades persistentes en el sistema.
- Reproduce las desigualdades previas que se generan a lo largo del proceso educativo y las posteriores propias a los mercados del trabajo desregulados, particularmente en términos salariales. En efecto, las brechas de calidad que caracterizan a los sectores público y privado en la Educación Primaria y Secundaria determinarán la mayor probabilidad de tránsito de los estudiantes de colegios públicos a los segmentos de oficios, técnicos y tecnológicos. Según lo establecido en el “Acuerdo”, la brecha salarial entre un técnico profesional (tercer nivel en el segmento) y un profesional (en la cúspide del esquema) es de 37%. Faltaría

establecer a cuánto asciende esta brecha en relación con los técnicos laborales y los expertos en artes y oficios, que se ubican en la parte baja de la jerarquía. Es evidente, entonces, que las posiciones aventajadas difícilmente estarán abiertas para la población con menores ingresos.

- Provoca un proceso de “acaparamiento de oportunidades”, ni siquiera una dinámica de “igualdad de oportunidades”<sup>30</sup>. Vale la pena preguntarse quiénes serán los grupos sociales que tendrán acceso al segmento de educación profesional pública previsto en el esquema. Seguramente, serán aquellos estudiantes que enfrentan la imposibilidad de acceder al sistema de educación profesional privada por falta de ingresos o capital. En este sentido, sectores no elitistas (incapaces de acceder a la educación profesional privada) podrán “acaparar” los pocos espacios de profesionalización pública previstos en el sistema. Los desaventajados estarán condenados, entonces, a ocupar los segmentos inferiores de la jerarquía del sistema. La desigualdad se vuelve persistente.

De esta forma, la armonización de los objetivos de igualdad, competitividad y eficiencia realizada en el marco del “Acuerdo” se sustenta en la edificación de un sistema de educación terciaria jerárquico y segmentado, productor y reproductor de desigualdades persistentes y defensor de los criterios de mérito y responsabilidad individual como explicativos de las diferencias. El sistema de educación terciaria resultará funcional a la reproducción de la estructura inequitativa del país. Sin embargo, los problemas de la perspectiva de “educación inclusiva” defendida por el “Acuerdo” no se limitan a las cuestiones conceptuales y teóricas hasta aquí expuestas. Los aspectos financieros de la propuesta suscitan también muchas dudas.

### La financiación de la “educación inclusiva”

Según el “Acuerdo”, el elemento articulador del sistema de Educación Superior será la sostenibilidad financiera. Empero, no es claro cómo se garantizará dicha estabilidad económica; aunque todo indica que la política de profundización de los créditos otorgados por el ICETEX, será el mecanismo privilegiado para alcanzar las metas de cobertura en 2034. En este sentido el documento del CESU propone dos escenarios: uno intermedio y otro ideal (Cuadro 3):

**“...Con triquiñuelas argumentativas pretenden imponernos un modelo que ni siquiera corresponde a una secuencia evolutiva dentro de la modernización, ya de por sí ofensiva culturalmente, sino a criterios elementales de rentabilidad social y económica de las finanzas públicas...”**



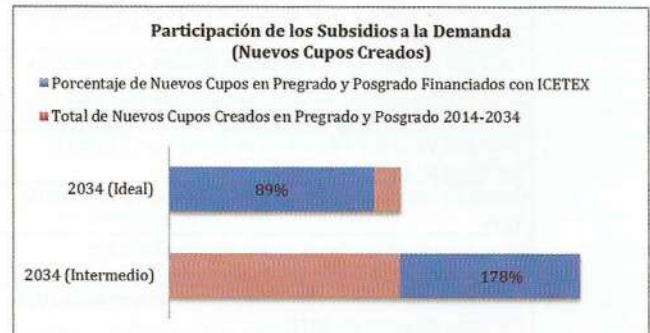
Cuadro N° 3. Escenarios de cobertura 2034

Indicadores	Línea de Base (2014)	Escenarios (2034)	
		Intermedio	Ideal
Tasa de cobertura bruta educación superior	50%	70%	84%
<b>Pregrado</b>			
Matrícula de pregrado (total)	2.178.444	3.087.094	3.900.627
Matrícula universitaria	1.370.682	1.234.838	1.365.219
Matrícula técnica y tecnológica	807.762	1.852.256	2.535.408
Total de nuevos cupos creados en pregrado	(...)	908.650	1.722.183
Participación de la matrícula universitaria	63%	40%	35%
Participación de la matrícula técnica y tecnológica	37%	60%	65%
<b>Posgrado</b>			
Número de estudiantes de posgrado	119.490	177.556	326.367
Número de cupos creados en posgrado	(...)	58.066	206.877
Total de nuevos cupos creados (pregrado + posgrado)	(...)	966.716	1.929.060
<b>Créditos ICETEX</b>			
Beneficiarios de crédito de ICETEX (pregrado y posgrado)	276.102	2.000.000	2.000.000
Porcentaje de cupos financiados por ICETEX (pregrado y posgrado)	13%	64%	49%
Porcentaje de nuevos cupos creados financiados por ICETEX	(...)	178%	89%

Cada escenario propone una meta determinada en cuanto al número de estudiantes que estarán matriculados en 2034 en el sistema de Educación Superior. El escenario intermedio prevé la creación de 908.000 cupos de pregrado y una participación de la matrícula universitaria del 40% frente al 60% de la matrícula en educación técnica y tecnológica. Por su parte, el escenario ideal considera la creación de 1.700.000 cupos. La matrícula universitaria representará el 35% del total y la educación técnica y tecnológica el 65%. En el caso de la educación posgradual, el primer escenario contempla la creación de 58.000 cupos, mientras que el segundo considera la creación de 207.000. Llama la atención que los dos escenarios conducen al estancamiento de la cobertura universitaria, en ambos baja, de 1.370.682 a 1.234.838 en el intermedio y a 1.365.219 en el ideal. La propuesta consiste en mantener las universidades reservadas a una "minoría privilegiada".

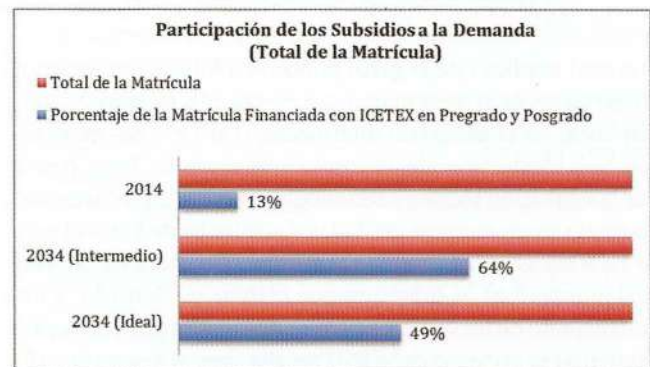
La meta establecida para el número de beneficiarios con créditos del ICETEX conlleva la ampliación de 1.700.000 "deudores", ya que pasa de 276.000 en 2014 a 2.000.000 en 2034. En el escenario intermedio, la totalidad de beneficiarios de crédito en pregrado y posgrado se incrementará del 13% del total de la matrícula al 64% en los mismos años (si se incluyen entre ellos estudiantes ya matriculados a 2014) o el 178% si se contabilizan como beneficiarios únicamente los estudiantes de pregrado y posgrado que ocupan los nuevos cupos creados a partir de 2014. En otras palabras, todos los nuevos cupos más un 78% con relación a ellos. En el caso del escenario ideal, el porcentaje de beneficiarios transita del 13% al 49% o al 89%, respectivamente. En conclusión, en el escenario ideal, el número de beneficiarios de créditos educativos alcanzará el 49% del total de la matrícula en pregrado y posgrado en 2034 y financiará el 89% de los nuevos cupos de pregrado y posgrado creados entre 2014 y 2034 (Gráficas 2 y 3).

Gráfica N° 2. Aumento del subsidio a la demanda



Fuente: Cálculos propios con base en CESU, *Op. cit.*, Capítulo 6 y Anexos.

Gráfica N° 3. Subsidio a la demanda y matrícula



Fuente: Cálculos propios con base en CESU, *Op. cit.*, Capítulo 6 y Anexos.



El crédito educativo se convierte, entonces, en el pilar financiero del sistema y en la fuente económica para los nuevos cupos. En cualquiera de los escenarios propuestos, el crédito educativo financiará más del 49% del total de matriculados en el sistema de educación terciaria. Se profundiza y dinamiza aún más la política de subsidios a la demanda en referencia a lo que ha sucedido en los últimos años<sup>31</sup>.

Sin embargo, en este aspecto puede plantearse otro escenario factible: el Gobierno Nacional financia la totalidad de nuevos cupos mediante subsidios a la oferta, por medio de las instituciones en las condiciones actuales. ¿Cuál sería el valor de la propuesta? El Cuadro 4 presenta los cálculos estimados asumiendo que los costos por estudiante según modalidad educativa presentados por el “Acuerdo” se mantienen constantes

y suponiendo una inflación anual del 2%. Igualmente, se tuvieron en cuenta las metas específicas en cuanto al número de cupos a crear y la participación de la educación universitaria, técnica y tecnológica en el total de la matrícula para el año 2034.

Como se observa, el valor de la propuesta ascendería a \$ 3.4 billones de pesos para el escenario intermedio y a \$ 6.0 billones para el escenario ideal. Para el caso del escenario intermedio, la inversión en educación técnica y tecnológica llega a \$ 846.763 millones (el 25% de la inversión total) y la educación universitaria a 2.5 billones (75% de la inversión total). Por su parte, en el escenario ideal las inversiones en educación técnica y tecnológica llegan a \$ 1.7 billones (29% del total) y en educación universitaria a \$ 4.3 billones (71% del total).

**Cuadro N° 4. Estimación del subsidio a la oferta**

Costos Estimados de la Propuesta de Educación Inclusiva a nivel de Pregrado		
Metas	Escenario Intermedio	Escenario Ideal
Número de cupos a crear entre 2014 y 2034	908.650	1.722.183
Participación de la Educación Técnica y Tecnológica en el total de la matrícula	60%	65%
Participación de la Educación Universitaria en el total de la matrícula	40%	35%
Número de cupos a crear entre 2014 y 2034 en Educación Técnica y Tecnológica	545.190	1.119.419
Número de cupos a crear entre 2014 y 2034 en Educación Universitaria	363.460	602.764
Valor por estudiante en Educación Técnica y Tecnológica 2014 (2012)	1.004.640	1.004.640
Valor por estudiante en Educación Universitaria 2014 (2012)	4.609.752	4.609.752
Estimado Valor por estudiante en Educación Técnica y Tecnológica 2034	1.553.153	1.553.153
Estimado Valor por estudiante en Educación Universitaria 2034	7.126.583	7.126.583
Valor total de la matrícula en Educación Técnica y Tecnológica 2034 (Millones de pesos de 2012)	846.763	1.738.629
Valor total de la matrícula en Educación Universitaria 2034 (Millones de pesos de 2012)	2.590.228	4.295.648
Valor total de la propuesta de educación inclusiva Sistema de Educación Superior (Millones de pesos de 2012)	3.436.991	6.034.277
Valor total de la propuesta 2034 como porcentaje del PIB de 2013	0.5%	0.88%
Valor total del sistema de 2034 educación superior como porcentaje del PIB de 2013 (En 2013 el gasto público en Educación Superior asciende al 0.82% del PIB)	1.32%	1.70%

Lo cual implica que el gasto público en Educación Superior debe pasar de representar el 0.82% del PIB en 2013 a 1.32% en 2034, en el escenario intermedio, o el 1.7% del en el escenario ideal. Por ende, el corolario es claro, los bajos costos de la educación técnica y tecnológica prevista en el “Acuerdo” permitirán un incremento de la cobertura bruta hasta el 70% o 84% sin grandes sobresaltos fiscales. No obstante, a pesar del aumento en la cobertura que plantea el “Acuerdo” y del incremento de los recursos fiscales destinados a la Educación Superior, el proyecto del CESU resulta menos generoso y eficiente que otras propuestas de financiamiento alternativas.

El Cuadro 5 compara la propuesta presentada por el CESU (asumiendo que la totalidad de los cupos de pregrado son creados con subsidios a la oferta) y la alternativa elaborada

por Mora<sup>32</sup> (2011), relativa al establecimiento de una “renta básica para el financiamiento de la Educación Superior”, asumiendo las metas de cobertura que no compartimos. Como se observa, la propuesta del CESU no alcanza la universalidad en el goce efectivo del derecho a la Educación Superior y arroja costos crecientes en el tiempo. Estos no se distancian de manera notoria en relación con el costo total de la propuesta de la renta básica. Adicionalmente, el valor del subsidio a la oferta resulta menor que el planteado por la “renta básica para la educación superior”. El CESU no adopta su modelo por falta de propuestas, sino porque acoge, sin la menor crítica, un modelo que supedita la vida académica del país a los imperativos financieros de unas políticas de desarrollo inequitativas para la mayoría de la población colombiana.



Cuadro No 5. Comparación entre la propuesta del CESU y la alternativa de Mora

Comparación Alternativas de Financiamiento de la Educación Superior			
Variables	Propuesta del CESU (2014)		Renta Básica para la Educación Superior
	Escenario Intermedio	Escenario Ideal	
Tasa de Cobertura	70% (Año 2034)	84% (Año 2034)	100% (Año 2029)
Costo de la Propuesta (% del PIB de 2012)	Ascendente hasta llegar al 1.32% en 2034.	Ascendente hasta llegar al 1.70% en 2034.	Entre 2015 y 2029: 1.82%. En adelante: 0.84%.
Costo Promedio por Estudiante (Técnica, Tecnológica y Universitaria) (Valor del subsidio a la oferta)	\$ 4.339.868	\$ 4.339.868	\$7.500.000 para carreras de ocho (8) semestres y \$6.000.000 para carreras de diez (10) semestres.

Fuente: Cálculos propios con base en CESU (2014) y Mora (2011).

## Coletilla

Desde el título del documento del CESU, términos rimbombantes como “acuerdo por lo superior”, intentan dar la impresión de que estamos frente a una propuesta extraordinaria y llena de virtudes, la cual, sin embargo, oculta los sentimientos de inferioridad de los encargados de dirigir las instituciones públicas de Educación Superior. El anquilosamiento al que es condenada la universidad en la propuesta y el silencio de sus rectores exige que las comunidades de todas ellas se manifiesten ante una política que convierte a la “educación terciaria” en el reino de la inequidad, dentro del país de todas las desigualdades sociales.

## Notas

- 1 CESU, *Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la Educación Superior en Colombia en el escenario de la paz*. Bogotá: CESU, 2014, p. 12. Puede ser consultado en el enlace siguiente: <http://universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/as2034.pdf>.
- 2 *Ibidem*, p. 38.
- 3 Moisés Wasserman, *El documento del Cesu sobre Educación Superior. El parto de los montes*. En: *El Tiempo*, viernes 5 de septiembre de 2014, p. 15.
- 4 CESU, *Op. cit.*, p. 25.
- 5 Ver el nombre de los miembros del CESU que participaron en el proceso de elaboración y aprobación del “Acuerdo por lo superior 2034” en: Observatorio de la Universidad Colombiana, “Respaldo al Acuerdo por lo Superior 2034”, [http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4927:respaldo-al-acuerdo-por-lo-superior-2034&catid=16:noticias&Itemid=198](http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=4927:respaldo-al-acuerdo-por-lo-superior-2034&catid=16:noticias&Itemid=198), consultado el 18 de agosto de 2014.
- 6 CESU, *Op. cit.*, p. 23.
- 7 OCDE y Banco Mundial, *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Colombia 2012*. S.C.: 2013. Ver especialmente el Capítulo 10 de recomendaciones y conclusiones, pp. 331-346.
- 8 La primera recomendación de la OCDE y el Banco Mundial era: “Debe presentarse una nueva propuesta para la reforma de la Ley 30 después de un periodo de revisión y consultas adicionales con los grupos interesados. La reforma debe centrarse en aumentar la capacidad del sistema de Educación Superior colombiano para dar cabida a más estudiantes, así como mejorar la calidad de los resultados estudiantiles en relación con el aprendizaje, el índice de titulación y las perspectivas laborales” (*Ibidem*, p. 335). No sobra decir que el aumento de la cobertura aconsejado se basa en una educación técnica y tecnológica como la que imparte el SENA y que la calidad la miden en términos de competencias laborales. En contraste, de los trece programas que conforman la hoja de ruta para la política de educación terciaria colombiana en el corto, mediano y largo plazo, la reforma a la Ley 30 de 1992 solo es prevista en el 10, relativo a la estructura y gobernanza del sistema. Los demás programas pueden ser impulsados sin acudir a dicha reforma (CESU, *Op. cit.*, p. 204).
- 9 Las normas generales que han transformado parcialmente la Educación Superior colombiana en el sentido del “Acuerdo” son enumeradas por el documento del CESU, *Op. cit.*, pp. 42 y 43.
- 10 La comunidad de política cerrada está integrada por los especialistas que comparten un interés activo en cierta política pública o en un conjunto de ellas relacionadas: académicos, profesionales, analistas, planeadores de políticas, periodistas y expertos en el campo específico. Sus miembros representan intereses y valores diferentes y pueden participar en programas de investigación heterogéneos. Sin embargo, por su carácter cerrado, la comunidad política comparte, defiende y promueve el núcleo o la parte más rígida de la propuesta: sus orientaciones, fundamentos, objetivos e instrumentos principales. Garantiza así la imposición de un referente de sentido específico y la coordinación de los actores en los diversos momentos de la política (formulación, implementación y evaluación) para garantizar su efectividad. Ver: Giandomenico Majone, *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1997 y Pierre Muller, *Las políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2012.
- 11 CESU, *Op. cit.*, pp. 24-25.
- 12 En el listado de contratos de la subdirección de contratación del MEN, suscritos en noviembre de 2013, figura uno a nombre de Carlos Mario Lopera Palacio que tienen como objeto: “Prestación de servicios profesionales para asesorar a la Dirección de Calidad para la Educación Superior en la ‘Secretaría Técnica’ del Consejo Nacional de Educación Superior –CESU–, con miras al mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y la construcción de la ‘Política Pública de la Educación Superior’”. Consultado en: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5TahzGE1VRgJ:www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-318225\\_archivo\\_xls\\_noviembre\\_2013\\_xls+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co&client=firefox-a](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5TahzGE1VRgJ:www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-318225_archivo_xls_noviembre_2013_xls+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co&client=firefox-a), el 4 de septiembre de 2014.
- 13 Observatorio de la Universidad Colombiana, “Respaldo al Acuerdo por lo Superior 2034”, [http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4927:respaldo-al-acuerdo-por-lo-superior-2034&catid=16:noticias&Itemid=198](http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=4927:respaldo-al-acuerdo-por-lo-superior-2034&catid=16:noticias&Itemid=198), consultado el 18 de agosto de 2014.
- 14 El “Acuerdo” dice: “1. Contar con una Educación Superior incluyente y flexible para atender los requerimientos educativos de quienes acceden al sistema de Educación Superior; 2. La calidad de las instituciones de Educación Superior y de los programas académicos, su mejoramiento continuo y una educación pertinente y de alto nivel para todos; 3. La articulación con el sistema de ciencia, tecnología e innovación, el cual estará en capacidad de generar conocimientos que contribuyan a resolver las necesidades del país y sus regiones y a elevar sus niveles de competitividad; 4. Un sistema en el que todas las regiones cuenten con instituciones de Educación Superior con proyecciones al entorno a través de la investigación y la extensión y tengan también programas de formación de calidad con condiciones de acceso pertinentes y adecuadas; 5. Un sistema de educación nacional con niveles de formación integrados armónicamente desde la educación preescolar hasta la superior, que responda a las prioridades y necesidades de formación del país y a los derechos e intereses de los estudiantes; 6. La consolidación de la comunidad universitaria como estamento que contribuye a la cohesión social del país, a la de las instituciones de Educación Superior y, en particular, al bienestar y desarrollo de sus miembros; 7. El país contará



- con modalidades de oferta educativa soportadas en las TIC, que posibilitarán que en cualquier lugar del país las instituciones de Educación Superior ofrezcan programas pertinentes y de calidad; 8. Un sistema de Educación Superior colombiano abierto y proyectado al mundo, en el que sus desarrollos académicos y los egresados tengan proyección internacional; 9. Colombia contará con un sistema de educación articulado y funcional para orientar y atender los procesos propios de la Educación Superior y para generar una dinámica que responda a los retos y desafíos del entorno y a las necesidades y expectativas de la población colombiana; 10. Se contará con un sistema estable financieramente" (CESU, Op. cit., pp. 128-132).
- 15 *Ibidem*, p. 8.
  - 16 Ver, por ejemplo, Moisés Wasserman (Op. cit.); Amaury Núñez González, "Ni tan acuerdo, ni tan superior", en: <http://www.kienyke.com/kien-bloguea/ni-tan-acuerdo-ni-tan-superior-i/>, consultado el 10 de agosto de 2014; o Ángela María Robledo, "No al reencauche de la fallida reforma educativa", en: [http://universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4950:no-al-reencauche-de-la-fallida-reforma-educativa&catid=12:opini&Itemid=200](http://universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=4950:no-al-reencauche-de-la-fallida-reforma-educativa&catid=12:opini&Itemid=200), consultado el 15 de agosto de 2014.
  - 17 A modo de ilustración, ver el artículo de Marcela Eslava y la réplica de Susana Barradas en la Silla Vacía y Palabras al Margen, respectivamente. Marcela Eslava, "Educación superior para la vida laboral", en: <http://lasillavacia.com/elblogueo/blog/educacion-superior-para-la-vida-laboral>, consultado el 2 de septiembre de 2014 y Susana Barradas, "Educación al servicio del neoliberalismo o Educación Superior para la vida laboral: una respuesta a Marcela Eslava", en: <http://www.palabrasalmargen.com/index.php/articulos/nacional/item/educacion-al-servicio-del-neoliberalismo-o-educacion-superior-para-la-vida-laboral-una-respuesta-a-marcela-eslava>, consultado el 1 de septiembre de 2014.
  - 18 "Posiciones contrarias respecto a la calidad y pertinencia de la educación técnica y tecnológica que actualmente se ofrece en el país, el papel del SENA, de los CERES y de las 'instituciones de formación para el trabajo', en la Educación Superior. Posiciones al respecto, tan diferentes como la que propone la creación del 'Sistema Oficial de Educación Técnica postsecundaria', según la experiencia internacional de los *community colleges* y politécnicos, y la que propone la articulación del nivel medio con el SENA y con las instituciones de ASENOF. Las consecuencias de una u otra opción son de gran incidencia en la calidad de la formación ofrecida, en la cualificación moderna de los recursos humanos y en la igualdad social de oportunidades educativas. Hay grandes diferencias en la calidad e integralidad de la formación que reciben jóvenes en el SENA, en los CERES o en las instituciones de formación para el trabajo, y la que pueden recibir en instituciones académicas de Educación Superior. Lo que implica una formación socialmente desigual y con desigualdades posteriores en el desempeño ocupacional. ¿Cuál puede ser el papel del CESU respecto a estas u otras posiciones tan diferentes y con implicaciones de política tan disímiles? ¿Cómo puede mediar el CESU entre los intereses de instituciones privadas como ASENOF, de instituciones de formación profesional extraescolar como el SENA, y los intereses de formación de alta calidad, con estándares internacionales, de los jóvenes colombianos?". Víctor Manuel Gómez, "Acuerdo por lo superior o por el 'mínimo común denominador'. Las falencias del CESU", en: [http://universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4987:acuerdo-por-lo-superior-o-por-el-minimo-comun-denominador-las-falencias-del-cesu&catid=36:ensayos-acadoc&Itemid=81](http://universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=4987:acuerdo-por-lo-superior-o-por-el-minimo-comun-denominador-las-falencias-del-cesu&catid=36:ensayos-acadoc&Itemid=81), consultado el 14 de septiembre de 2014.
  - 19 CESU, Op. cit., p. 90.
  - 20 Goethe Institut, "La elección del centro de educación correcto", en: <http://www.goethe.de/ins/us/lp/prj/tod/der/stu/bif/es/11989708.htm>, fuente: Oficina Federal de Estadística, consultado el 9 de septiembre de 2014.
  - 21 "Los programas del nivel 5A son, en gran parte, teóricos y se destinan a impartir una preparación suficiente para ingresar en programas de investigación avanzada y en profesiones que exigen altas calificaciones: 1. Duración teórica total mínima (en el nivel terciario): 3 años. 2. Se suele exigir que los docentes posean un título de investigación de alto nivel. 3. Pueden comprender los programas un proyecto de investigación o una tesis. 4. Programas que dan el nivel de educación exigido para ingresar en una profesión que requiere altas competencias o en un programa de investigación avanzada. Los programas del nivel 5B son, generalmente, más prácticos, tienen mayor orientación técnica y son más específicos respecto al campo ocupacional que los programas del nivel 5A. 1. Están más dirigidos a la práctica y a una profesión específica que los programas del nivel 5A de la CINE y no preparan a los estudiantes para un acceso directo a programas de investigación avanzada. 2. Su duración mínima es de dos años. 3. El contenido de los programas se suele concebir para preparar a los alumnos para ingresar en una profesión específica". Unesco, Compendio Mundial de la Educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Montreal, Quebec: 2011, p. 272.
  - 22 Compendio Mundial de la Educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Montreal, Quebec, 2011 p. 166.
  - 23 "De acuerdo con el más reciente informe del Centro Universitario de Desarrollo (CINDA) sobre la Educación Superior en Iberoamérica, en 2009 la 'brecha' de cobertura entre el grupo más rico y el más pobre del país era la más amplia de esta región imaginaria, al aproximarse a los 80 puntos de diferencia (...) En el lenguaje técnico utilizado en el estudio, la tasa bruta de cobertura para el quintil 5 (el más rico) era del 88%, mientras para el quintil 1 (el más pobre) solo llegaba al 8,5%. En otras palabras, entre los colombianos con mayores recursos económicos estudiaban en la Educación Superior casi noventa personas de cualquier edad, con respecto a cien entre los 17 y los 21 años, al tiempo que entre los de menores recursos únicamente lo podían hacer nueve de cada cien, alargando un poco la cifra, con referencia al mismo rango de edades", Leopoldo Múnera Ruiz, "Cuando la inclusión social no es igualdad de oportunidades. La reforma a la Educación Superior en Colombia", en: *Revista Foro* n.º 80. Bogotá: Fundación Foro Nacional por Colombia, pp. 47-48.
  - 24 CESU, Op. cit., pp. 86 y 90.
  - 25 Jorge Armando Rodríguez, "Educación Superior pública: alternativas de financiación frente a la Ley 30 y al proyecto Santos", en: *Razón Pública*, <http://razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/2548-educacion-superior-publica-alternativas-de-financiacion-frente-a-la-ley-30-y-al-proyecto-santos-.html>, noviembre de 2011, consultado el 3 de septiembre de 2014.
  - 26 "La exigencia de pensar la Educación Superior como un derecho al cual puedan acceder los diferentes grupos poblacionales obliga a concretar el concepto de universalidad, que se refiere al acceso a la Educación Superior de todas las personas que tienen la motivación y la preparación suficiente, y supone utilizar diversas formas de intervención para garantizar este derecho. Dicho concepto articula varios procesos: el acceso a la Educación Superior de todos los interesados; la cobertura, entendida como la capacidad de acoger a quienes la buscan y la atención de quienes acceden, y el reconocimiento a su diversidad para favorecer la permanencia (...) La educación inclusiva es una de las estrategias para la inclusión social" (CESU, Op. cit., pp. 94-95).
  - 27 "Los esfuerzos realizados por el país para mejorar el acceso, la permanencia y la graduación en la Educación Superior se muestran en el ranking del Foro Económico Mundial –WEF– como uno de los factores que más contribuyeron a mejorar la eficiencia del país. En términos de competitividad, en 2013 Colombia ocupó el puesto 69, entre 148 países, según el Reporte Global de Competitividad del Foro Económico Mundial; mientras que la Educación Superior pasó del puesto 67, en 2012, al 60, en 2013. Ante los enormes desafíos que aún tenemos en competitividad, es de suma importancia acometer una política para hacer realidad en el país la educación inclusiva, con el fin de lograr un acceso universal que ofrezca oportunidades para todos" (*Ibidem*: p. 95).
  - 28 Las dos principales obras de referencia son: en el caso de la igualdad de oportunidades, Amartya Sen, *Bienestar, justicia y mercado*. Madrid: Paidós, 1997 y en el de la igualdad de posiciones, que incluye una crítica a la primera opción: François Dubet, *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2011.
  - 29 *Ibidem*: p. 153.
  - 30 Tilly (2000) advierte que el discurso de la igualdad de oportunidades oculta procesos de "acaparamiento de oportunidades" realizados por sectores no elitistas de la sociedad que aprovechan capitales culturales y/o sociales heredados para acceder a recursos valiosos u ocupar ciertas posiciones sociales aventajadas. El objetivo del acaparamiento de oportunidades es monopolizar dichos recursos o posiciones. Ver: Charles Tilly, *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial, 2000.
  - 31 "En 2011 el gasto público fue aproximadamente de \$ 4.3 billones, mientras que en 2013 fue de \$ 5.6 billones. Es decir que, entre 2011 y 2013, el crecimiento en términos reales de la inversión pública en Educación Superior fue de 24.35 %. En el caso de las categorías destinadas directamente a financiar la oferta (transferencias nacionales a IES, transferencias a entidades descentralizadas, ESAP, SENA, CREE y MEN), los recursos presentaron un crecimiento real del 22%, mientras que los fondos destinados a financiar la demanda, como los asociados a los programas del ICETEX, presentaron un crecimiento en términos reales del 39.1%" (CESU, Op. cit.: p. 85).
  - 32 Andrés Felipe Mora, "Propuesta para la financiación de la Educación Superior en Colombia". En: *Revista Pensamiento Jurídico*, n.º 31, Mayo-agosto de 2011, pp. 215-234. Bogotá: Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia. Inspirado en los modelos de asignación ciudadana y renta básica de ciudadanía. Mora presenta una alternativa para el financiamiento de la Educación Superior en Colombia. La propuesta se plantea como un subsidio a la oferta educativa de las Instituciones de Educación Superior que bajo principios de universalidad, individualidad e incondicionalidad le ofrecerá a cada uno de los jóvenes una asignación de 30 millones de pesos en el momento de finalizar sus estudios secundarios. La propuesta asciende a un total de 102 billones de 2011 para los próximos 56 años.





# Bogotá es Mozart

Programa del Instituto de Recreación, Cultura y Turismo de Bogotá para el 2015



## 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](http://tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com)

Para emular el programa de conciertos y audiciones musicales que ya se llevaron a cabo con el título "Bogotá es Beethoven", la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá en alianza con el Grupo Santo Domingo, Bancolombia, el Grupo Sura y la Empresa de Energía, lanzaron desde hace varios meses el 2° Festival Internacional de Música "Bogotá es Mozart". El programa se llevará a cabo en el mes de abril, con la presencia de afamados personajes, grupos de música clásica y orquestas internacionales, alternando con músicos e instituciones orquestales de Bogotá. Para dar el mayor cubrimiento posible al evento cultural, este se llevará a cabo en 60 locaciones de la capital de la República distribuidas de la siguiente



manera: 31 en locaciones de la Organización Cultural Julio Mario Santo Domingo, 15 en teatros y salas de conciertos del centro de la ciudad y 14 en escenarios e instituciones de barrios populares.



No vamos a disputar aquí sobre la intensidad manifestada por la doctora Clarisa Ruiz, quien tiene a su cargo la dirección de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, acerca de su propósito de que todos los niños de Bogotá tengan una adecuada educación musical y que la educación artística sea el cumplimiento de un derecho. Mejor que eso, quisiéramos aludir al derecho que tienen niños y jóvenes de hacerse creativamente presentes en la celebración.

El asunto es que Mozart es, históricamente, uno de esos casos especialísimos de sensibilidad musical y creatividad, desarrolladas desde su más tierna infancia. Hay que contar, claro está, que perteneció y se formó en el interior de una familia musical; que su padre era profesor de música y que lo fue para su propio hijo. Pero esto no significa que pertenecieran a una holgada familia de los grupos dominantes de su tiempo. Todo lo contrario. La lucha por la vida digna fue su sino. Los actos de rebeldía del joven Mozart y los de su propia madurez, contra el sometimiento a ocupar un lugar secundario en los cargos disponibles, lo alejaron de las cortes, lo llevaron por peligrosos caminos y lo expusieron a mortales enfermedades. Pero, igualmente, su reivindicación de dignidad estaba colonizada por las ideas y prácticas de una vida sin restricciones económicas y algo de ostentación que solo podían ser plenamente vigentes para las clases dominantes de su época.

Hay que señalar, también, que en las luchas ideológicas de su tiempo, signadas por el enfrentamiento entre los seguidores de la fe y los de la razón, Mozart compuso por encargo de la logia masónica la ópera "La flauta mágica", como lo hizo para algún creyente al escribir su "Misa de Réquiem", o "Misa por el eterno descanso" que no alcanzó a terminar debido a su muerte.

Pero, finalmente, hay que recordar su iconoclastia y la danza. Mozart tenía una especial predilección tanto por sus demostraciones de ejecutar el piano forte desde posiciones retorcidas, como por el baile: en varias ocasiones instó a

sus contertulios a bailar alguna de sus composiciones musicales. Dentro de estos comportamientos de rebeldía, no se pueden olvidar las manifestaciones de desobediencia y desacato a las opiniones familiares sobre cierta conformidad con el trabajo y con sus amores y opciones matrimoniales.

Es claro que, llegado a los veintitantos años, descubrió la estructura contrapuntística que había planteado Bach y desarrollado Händel. A partir de ello, la obra de Mozart se compromete con la forma polifónica clásica que emparenta el fraseo y el diálogo posible de la composición con la estructura deductiva de la matemática y la geometría, conforme con el planteamiento platónico de la relación entre "lo uno y lo múltiple": un número mínimo de axiomas entrañan todas las diversas proposiciones matemáticas, de manera que al variar uno de los axiomas se altera todo el cuerpo de la matemática, como ocurrió en la obra de Cantor y las geometrías de Lowachensky y Riehmman. Al respecto se puede consultar en Revista *Fidelio*, del Instituto Schiller: *La revolución musical de Mozart de 1782 -1786*, por Lyndon H. La Rouche, Jr.

Llegados a este punto, lo que nos parece importante es resaltar que "Bogotá es Mozart" constituye una provocación y un reto pedagógico alternativo al de lograr la "adecuada educación musical". Primero que todo, porque si Mozart estuviese vivo, si viviese en uno de los barrios de la ciudad, si perteneciera a una familia que vive los hechos de desplazamiento, despojo y rechazo de las formas consolidadas del poder, probablemente su alegría, su música, su danza, sus ideas sobre la vida y la sociedad tendrían formas de expresarse bastante próximas a las que tienen los jóvenes y niños de nuestra época y de nuestras ciudades.

"Bogotá es Mozart" es, de hecho, una convocatoria desde ciertos grupos de poder: el poder económico y político del Grupo Santo Domingo, la Banca colombiana y los grupos aseguradores, léase como el capital financiero, que respaldan la acción del poder político de

una administración de centro izquierda como la del Alcalde Petro. Pero también puede ser un reto para las instituciones escolares del Distrito Capital. Y en este sentido –y con el mayor respeto por la autonomía institucional e individual de los educadores–, nos parece útil sugerir algunos proyectos posibles que se ensamblen a este acontecimiento.

Todos los proyectos que se sugieren a continuación implican el tratamiento transversal de áreas del conocimiento y, por consecuencia, la programación que integra los esfuerzos de varios profesores y asignaturas.

Programas que integren el estudio de los hechos históricos de transición entre una época y otra de Europa centro-occidental e inscritas en ellos, la música y las artes tan susceptibles a tales acontecimientos, hasta adentrarse en el fenómeno Mozart. Como apoyo a tales proyectos podrían proyectarse películas que se encuentran en video, como "Amadeus" y "Mozart: crónica sobre un niño genial". Acceder en YouTube a la ejecución de piezas musicales de Mozart, especialmente las de la pianista japonesa Mitsuko Oshida recomendables por la entrega en su expresión corporal y gástica durante sus presentaciones; las de Daniel Barenboim por sus hechos de integración entre gentes de Israel y Palestina.

Desde otra perspectiva, los profesores de artes corporales, como la danza, podrían abrir el espacio para convocar a los jóvenes a conocer las rupturas y la iconoclastia de Mozart y convocarlos para asumir el riesgo de bailar con los principios de Breakdance secuencias musicales del compositor austriaco, y cantarlas en Hip-Hop, reguetón y otras formas contemporáneas, con letras propias alusivas a la vida de barrio, la incertidumbre de la juventud, el trabajo, el dinero y demás temas que les interesen.

De esta manera y de muchas otras ideas por los profesores del Distrito Capital, haremos que no solo se trate de proporcionar a los niños una adecuada educación musical, sino que, de verdad, Bogotá es Mozart.



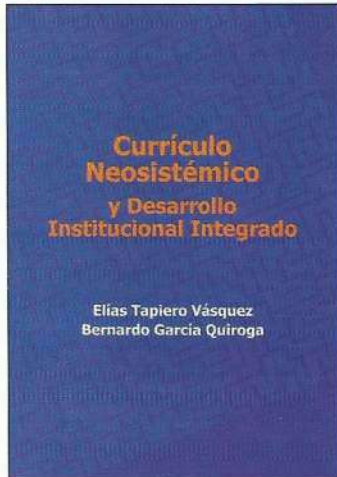




## 78 QUÉ LEER

### **Currículo neosistémico y Desarrollo institucional integrado**

**Autores:** Elías Tapiero Vásquez y Bernardo García Quiroga  
**Editorial:** Universidad de la Amazonia  
**Páginas:** 244  
**ISBN:** 978-958-44-6439-2

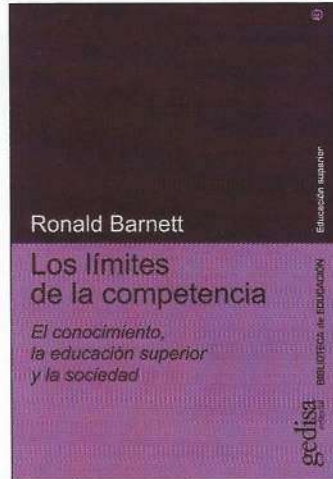


El trabajo presentado por los profesores Tapiero Vásquez y García Quiroga se convierte en una prueba fehaciente de la existencia del campo curricular en Colombia, entendido como el escenario que permite la existencia de posiciones y apuestas sobre la dinámica curricular en constante cambio y conflicto. El esfuerzo teórico, conceptual, organizacional y operativo, esencia del libro... se convierte en un argumento serio, responsable... que será de gran utilidad para la comunidad académica nacional e internacional que cree y está comprometida con la recreación y resignificación de la actual cultura curricular que contribuya a la estructuración de una nueva identidad profesional traducida en la consolidación de formas diferentes de subjetividad de nuestros profesionales... interesante la intención de invitarnos a la apropiación de un "lenguaje específico" para insinuar formas alternativas de concebir, vivir y apropiar la dinámica curricular de las instituciones... Es un logro que da continuidad al trabajo del Grupo de Investigación *Desarrollo institucional integrado* que lo convierte en un interlocutor válido y legítimo en la producción y creación de senderos y horizontes hacia la pertinencia social y la pertinencia académica de nuestra labor formativa. El estudioso de la problemática curricular se encontrará frente a un reto intencionado hacia el cambio y la transformación.

Nelson Ernesto López Jiménez.

### **Los límites de la competencia: El conocimiento, la Educación Superior y la sociedad**

**Autor:** Ronald Barnett  
**Editorial:** Gedisa  
**Páginas:** 288  
**ISBN:** 978-847-43-2851-6

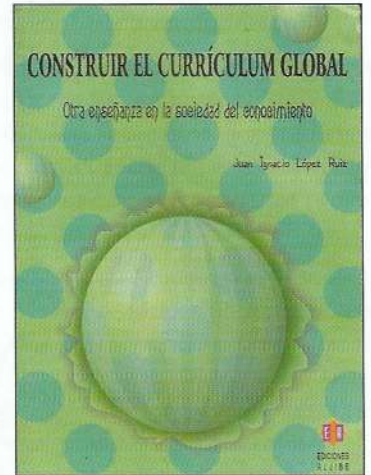


Desde la óptica de la filosofía social, Ronald Barnett somete a una aguda crítica las demandas actuales a la preparación que ofrecen las universidades y sugiere una definición nueva de la idea de competencia, que afecta toda la concepción tradicional de "conocimiento" y tiene consecuencias importantes para la manera actual de pensar el ser humano. En contraste con una idea de la competencia que solo pregunta por lo que "pueden hacer" los estudiantes, el autor propone un nuevo enfoque que, sin duda, incluye la competencia, pero que va más allá de la pura instrumentalización de los conocimientos. Las propuestas innovadoras de Barnett implican un nuevo diseño de los currículos universitarios y del estilo general de la enseñanza académica. La meta que debe tener prioridad es la de educar a los estudiantes para la vida.

Ronald Barnett es profesor de Educación Superior en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres.  
(Tomado de la contra carátula)

### **Construir el currículum global: Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento**

**Autor:** Juan Ignacio López Ruiz  
**Editorial:** Aljibe  
**Páginas:** 300  
**ISBN:** 978-849-70-0321-6



Este libro es una contribución muy importante para la comprensión de la naturaleza y formas del currículum en la sociedad actual. El autor hace, primero, una contextualización de los retos que enfrenta la educación hoy en la tensión entre la modernidad y la posmodernidad, la globalización, la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

Se pregunta por los fines de la escuela y la reconfiguración de nuevos espacios educativos desde un pensamiento sistémico complejo que exige una nueva formación del profesorado para una educación cada vez más globalizada. Aborda, después, la relación entre currículum y didáctica mediante la categoría "arquitectura didáctica" que dialectiza estructura y función en contextos específicos de acuerdo con la caracterización del concepto polisémico, polimorfo y poliédrico de currículum, evitando el dogmatismo respecto de su significado y reconociendo que es una construcción social e histórica.

Analiza el currículum desde tres lentes: como cadena de montaje, como organismo vivo en el enfoque práctico y como instrumento de transformación socio-educativa.

Termina proponiendo un currículum global para la sociedad del conocimiento a partir de proyectos y núcleos integrados que superen el asignaturismo, trabajen por tópicos generadores resolución de problemas o integren saberes y prácticas en una perspectiva holística.



## El saber tiene sentido: una propuesta de integración curricular

**Autores:** Ángela Bermúdez, Carlos Eduardo Vasco, Hernán Ignacio Escobedo, Juan Carlos Negret, Teresa León  
**Editorial:** CINEP  
**Páginas:** 123  
**ISBN:** 995-864-4067-2



Este libro, a pesar de su antigüedad (2001), se constituye hoy en un referente obligado para investigadores y docentes cuando se trata de preguntar por los fundamentos epistemológicos y pedagógicos de la integración y de la flexibilidad curricular.

Fue elaborado por un grupo de maestros, profesores y tutores en el Centro de Investigación y Educación Popular –CINEP– que se enfrentaron al reto de superar las visiones estancadas y fragmentadas del conocimiento empaquetado que circula por las mallas curriculares tradicionales en la mayoría de las instituciones educativas.

Después de dos capítulos de fundamentación epistemológica y pedagógica, los autores se dan a la tarea de construir alternativas específicas de integración curricular desde la interdisciplinariedad entre diversas áreas y asignaturas. Se explica de manera sencilla y clara cómo trabajar por temas, por proyectos productivos, por problemas, por relatos, por tópicos generadores, en la vertiente de lo que se conoce como enseñanza para la comprensión.

Libro muy útil para la enseñanza por ciclos, para la renovación curricular y para el trabajo colectivo en las instituciones.

## Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades

**Autora:** Martha C. Nussbaum  
**Editorial:** Katz Editores  
**Páginas:** 199  
**ISBN:** 978-849-29-4617-4



Reseñar un manifiesto: A favor de la educación para la ciudadanía, el pensamiento crítico socrático y la comprensión de la injusticia. Y, en contra de las organizaciones sin alma; la mezquindad intelectual y moral.

A favor de las artes, la literatura y las humanidades y en contra de los padres que esperan de la escuela la prosperidad económica, para su inversión, no importa su nivel o contexto. A favor de la gratitud con lo colectivo de un pensamiento crítico y sus miradas optimistas que actúan en contra de la corriente y lo corriente y en contra de lo falso y egocéntrico, de la tiranía de lo material que nos empequeñece.

A favor de la imaginación, la creatividad y la rigurosidad del pensamiento crítico y en contra de la rentabilidad y la utilidad calculada de una crisis actuante profetizada que limita nuestra proyección individual y colectiva. A favor de la experiencia que no se escuda en sí misma para impedir que la juventud avance.

Un libro que apuntala los grandes maestros, de un tercer mundo, del sur, como lo es el indio Rabindranath Tagore, tan universal como el mensaje mismo, la desvergüenza de los países ricos frente al acceso a una educación de calidad a todos los niveles y contextos.

Uno puede interpretar, como posibilidad, el soñar con una escuela que enfrente el dolor y el miedo al más allá, como apuesta revolucionaria, y en contra de los paraísos propios de un mundo ruidoso y ruinoso que idolatra todo lo que los medios teatralizan, como la tragedia de la doxa ciudadana.

El libro es la continuidad de la propuesta de la autora, de un pensamiento crítico como "posibilidad de conocer lo que es mejor para nuestras propias vidas", de una educación socrática para una ciudadanía reveladora de una verdad: "la importancia de la democracia directa y radical" como nuevo paradigma de ejercicio de "una ciudadanía comunitaria" que la una a Meter Eubin, no la comunitarista, porque presupone NO conformar unas autoridades indiscutibles y precederas.

Hay una crítica a la escuela universidad que lleva a los atajos, que premia al que regurgita los materiales a través de los exámenes y "la cultura de la evaluación" que confunde "las competencias con la competitividad" que es como invitar a "combatir tanto las moscas como los tigres" como crítica a la interpretación, negando en la práctica la autonomía y la libertad de cátedra.

Hay en el libro un llamado a la acción. El llamado a la acción es a leerlo, como posibilidad de develar y ponerle fin "a muchos años de impunidad; de esta borrasca formidable" que nos ha matado la imaginación "a golpes de hachuela" asesinando lo poco rescatable de los apóstoles de la libertad liberal, normanzada, democrática; su secreto mejor guardado, ser asesinos agazapados, procuradores de falsas democracias liberales, que solo el anarquismo real puede develar y colocar en la ruta de la historia desde abajo, de lo popular originario no cooptado.

Jair Duque Román.



# 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](http://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](mailto: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**  
SUTEQ  
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 Bertín  
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) 2820362-2815582

**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 12:30 a 1:00 p.m. por el canal Uno

# Contrastes

Porque la realidad tiene diferentes miradas

Todos nuestros programas en [www.youtube.com/use/fecode](http://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 am

Barranquilla: 1430 am

Cali y Cartagena: 620 am

Cúcuta: 660 am

Bucaramanga: 1230 am

Ibagué: 920 am;

Pereira: 1270 am



[facebook/fecode](https://www.facebook.com/fecode)



[@fecode](https://twitter.com/fecode)



[www.fecode.edu.co](http://www.fecode.edu.co)

ISSN 01207164

