

EDUCACIÓN

fecode
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN



Y CULTURA

PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE MAYO DE 2016

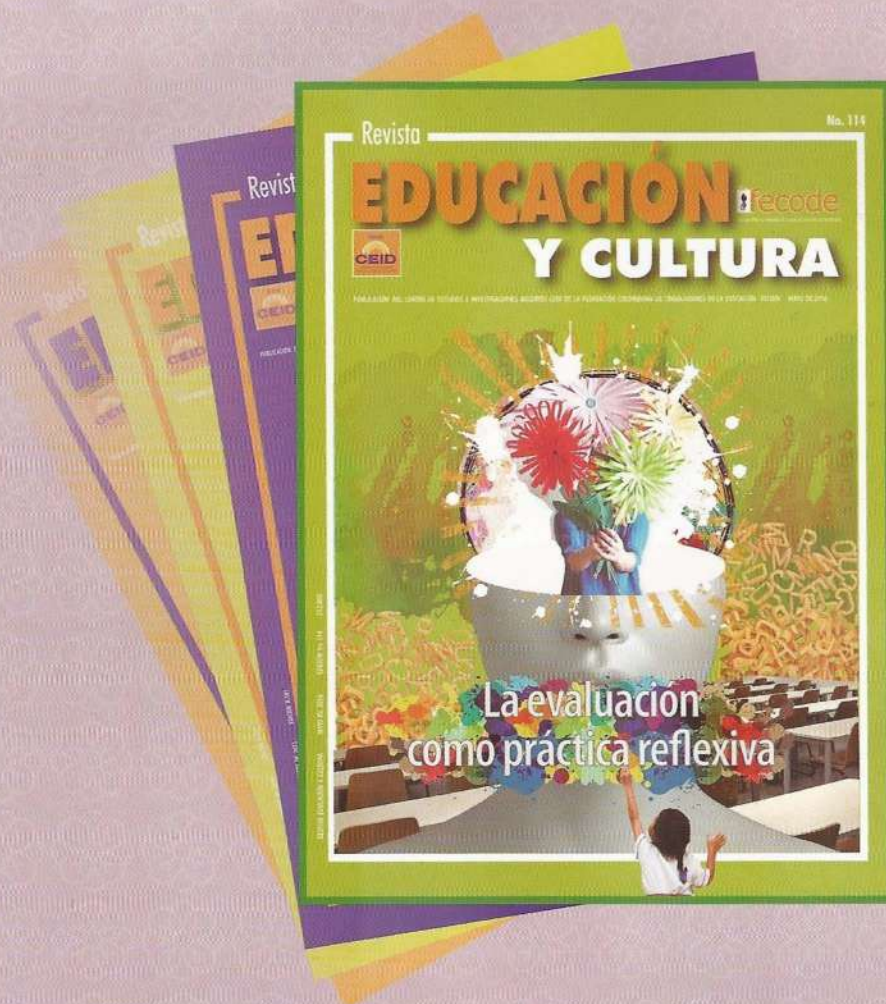


La evaluación como práctica reflexiva

No deje pasar esta oportunidad

Revista Educación y Cultura

32 años construyendo el movimiento pedagógico



Atención Colegios: la Revista Educación y Cultura, patrimonio de los educadores colombianos, obsequiará a las Instituciones que se suscriban por tres años, una colección de 50 ejemplares para el archivo de sus Bibliotecas

CEID - FECODE

Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515

revistaeducacionycultura@fecode.edu.co



ASEGURAMOS LTDA.

Asesores de Seguros Consultores

VENIA ABOGADO
ADMINISTRACIÓN
DE SOCIEDADES



POR EL AMOR A...

LA FAMILIA

ES NUESTRA OBLIGACIÓN ASEGURARLA

SEGURO DE VIDA GRUPO FAMILIAR PARA EL MAGISTERIO DE COLOMBIA Y ADMINISTRATIVOS, CON LAS COBERTURAS MÁS AMPLIAS DEL MERCADO. OPERAMOS EN TODO EL TERRITORIO NACIONAL

AMPAROS

- **BÁSICO VIDA**
(Permanencia indefinida, muerte por cualquier causa, homicidio y suicidio desde el primer día)
- **I.T.P. al 100%**
(Con calificación igual o superior al 50%)
- **ENFERMEDADES GRAVES**
(Con anticipos hasta del 100%)
- **AUXILIO ADICIONAL TRASPLANTE DE ÓRGANOS MAYORES** (corazón, pulmón, hígado, médula ósea, páncreas, riñón)
- **MUERTE ACCIDENTAL**
(Hasta el 100% adicional al básico)
- **BENEFICIOS DE DESMEMBRACIÓN**
(No deducibles del amparo básico)
- **ANTICIPO CÁNCER DE SENO Y MATRIZ ANTICIPO DEL 25%**
(Se paga diagnóstico In-situ)
- **RENTA PARA GASTOS DEL HOGAR**
(Valor adicional incrementando el básico)
- **RENTA MENSUAL PARA ESTUDIO**
(Valor adicional incrementando el básico)
- **RENTA DIARIA DE HOSPITALIZACIÓN**
(Hasta 120 días evento, sin deducible)
- **DOBLE INDEMNIZACIÓN U.C.I.**
(Hasta 60 días evento, sin deducible)
- **HOSPITALIZACIÓN EN CASA**
(Hasta 120 días evento, sin deducible)
- **INCAPACIDAD POST HOSPITALARIA**
(Hasta 8 días por evento)
- **TRATAMIENTO MÉDICO AMBULATORIO**
- **CIRUGÍA Y/O TRATAMIENTO AMBULATORIO**
- **INCAPACIDAD POST TRATAMIENTO MÉDICO Y CIRUGÍA AMBULATORIA**
- **AUXILIO FUNERARIO**
(Incrementa el amparo básico)
- **URGENCIAS ODONTOLÓGICAS**
(Pago de reembolso)
- **URGENCIAS OFTALMOLÓGICAS**
(Pago de reembolso o cita programada)
- **SERVICIO DE AMBULANCIA**
(Pago por reembolso)
- **CONSULTA MÉDICA DOMICILIARIA**
- **ASISTENCIA DE CUIDADOS PROLONGADOS**
- **AUXILIO DE MATERNIDAD**
- **ASISTENCIA PARA EL HOGAR**
- **ASISTENCIA JURÍDICA**
- **ASISTENCIA PARA MASCOTAS**
- **AUXILIO PARA ADECUACIÓN POR INVALIDEZ**
- **AUXILIO TRASLADO DE CUERPO**
- **PLAN COMPLEMENTARIO DE PENSIONES**
- **PLAN EXEQUIAL DE GASTOS EMERGENTES**
- **PÓLIZAS ESPECIALIZADAS EN SALUD**
- **PÓLIZA EDUCATIVA**
- **DIAGNÓSTICO DE CÁNCER**

**AMPARO BÁSICO
Y
EXEQUIAS
VITALICIOS.**

SEÑOR DOCENTE ¡¡¡IMPORTANTE!!

*Usted y su grupo familiar se pueden asegurar **CON** alguna de estas enfermedades:*

- Miomas
- Bypass gástrico
- Cálculos renales
- Hipertensión arterial
- Colesterol y triglicéridos
- Hipotiroidismo
- Hipotiroidismo más sobre peso
- Hipotiroidismo más hipertensión
- Asma
- Diabetes
- Sistema nervioso y neurológico
- Migraña
- Osteoporosis
- Cataratas
- Lente intraocular
- Sistema endocrino
- Antecedentes de hernia discal tratada (sin secuelas)
- Antecedentes de lesiones en meniscos o ligamento de las rodillas (sin secuelas)
- Túnel del carpo
- Várices en miembros inferiores
- Gastritis
- Pérdida de agudeza auditiva
- Pterigio con o sin cirugía
- Miopía
- Hipermetropía
- Astigmatismo
- Falta de un riñón (que sea de nacimiento)

Línea gratuita 01 8000 961 212 / Cels. 320 721 5319 / 314 861 4479

e-mail: lmaseguramos44@hotmail.com



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

www.lmaseguramos.com

Contamos con el respaldo de las mejores compañías aseguradoras con mayor reconocimiento nacional e internacional.





Revista Educación y Cultura

Abril - Mayo de 2016 No. 114

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
Telefax: 232 7418
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

Correo electrónico

revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

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

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

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

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

Comité Ejecutivo



Presidente
Luis Alberto Grubert Ibarra
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
Ricardo Avendaño Pedrozco



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Nelson Javier Alarcón Suárez



Primer Vicepresidente
Luis Eduardo Varela Rebellón



Secretario de Relaciones Internacionales
Francisco Alfonso Torres Montealegre



Secretario de Organización y Educación Sindical
Pedro Luis Arango Sánchez



Segundo Vicepresidente
Tarsicio Mora Godoy



Secretario de Prensa
Jairo Arenas Acevedo
Miembro Comité Editorial



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Pedro Osorio Cano



Secretario General
Rafael David Cuello Ramírez
Miembro Comité Editorial



Secretario de Género, Inclusión e Igualdad
Luis Alberto Mendoza Perinián



Tesorero
Libardo Enrique Ballesteros Hernández



Secretario de Asuntos Educativos
Carlos Enrique Rivas Segura
Miembro Comité Editorial



Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativas
Over Dorado Cardona



Fiscal
William Velancia Puerto

Comité Científico



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



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



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



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



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



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



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



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



Marcela Palomino A.
CEID



Sandra Mazo
Corrección de estilo



John Ávila B.
Director CEID



Luis Fernando Escobar
CEID



Clara Rueda
Secretaría Revista



José Hidalgo Restrepo
CEID



Giovanni Rojas Morales
CEID



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** La praxis evaluativa en tensión: pensar la evaluación como apoyo al aprendizaje y a la equidad en el aula de clase
Fabiola Cabra Torres
- 17** Formación docente: la autoevaluación como capacidad
Jhon Alexander Vargas Rojas
- 21** La evaluación y la ética del cuidado en la formación docente
Edward Amorocho Herrera
- 25** La importancia de la formación docente en evaluación educativa
Luz Stella García Carrillo
- 30** Pensar la educación desde la experiencia
Fernando Bárcenas Orbe, Jorge Larrosa Bondía y Joan-Carles Mélich Sangrà
- INVESTIGACIÓN**
- 36** Concepción y prácticas de la evaluación en el proyecto de inclusión educativa: la experiencia de un Colegio Distrital
Michael Eduardo Ramírez Rincón
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 42** El Círculo Pedagógico Historia y Política:
Una experiencia investigativa en el CEID – ADE 2015
Jorge Enrique Plaza Velandia, Hector Manuel Rodríguez Díaz, Gilberto Vasquez Arias, Orlando Solórzano, Mercedes Trujillo, Lina Rivera, Victor Manuel Rodríguez Murcia, Edison Sierra, María Ruth Henao, Eunice Casas, María Margarita Duarte y Sandra Rodríguez
- 49** Los entramados de la violencia política en las memorias de maestros y maestras. Apuestas biográficas para su reconfiguración
Martha Cecilia Herrera
- 54** El papel de la educación en la etapa de posconflicto
Faber Pérez
- 60** Sentido ideológico de la escuela y la educación contemporánea
José Darwin Lenis Mejía
- 67** Socioepistemología. Una relación con los contextos rurales
Cesar Espinosa Cantor
- CULTURA**
- 74** Los escritores de la libertad
Edgar Torres Cárdenas
- 76 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

En el estado actual del debate sobre la evaluación, podemos pensar como posible e, incluso, conveniente, para nuestra propia y necesaria formación como educadores, zafarnos de los condicionamientos inherentes al cumplimiento de las normas que hoy regulan y modelan nuestro ejercicio profesional, ya no sólo desde el Ministerio de Educación como ente oficial encargado por ley de esa tarea, sino, desde la OCDE, como oficina de control, antes reconocida como club de los países ricos, y que ahora, se revela como centro de control global en materia educativa y otras cosas atinentes a la economía mundial.

Y, cabe decirlo así, para que tengamos bien presente que lo que hoy mueve al mundo no es, en última instancia la humanidad, hacer más humana la vida humana, sino hacer más rentable, “productiva” para algunos humanos, lo que para otros, la inmensa mayoría de los congéneres es, precisamente, una falta casi absoluta de humanidad o, si se prefiere, una descarnada imposición de una nueva esclavitud cuyas cadenas invisibles pesan y dejan huellas más profundas en la totalidad del ser humano. Todavía tenemos y seguiremos teniendo diferencias con el ente estatal en este aspecto, porque el asunto que las determina no es tan simple o superable, como al parecer se quiere mostrar, refiriéndolo a una supuesta deficiente formación de los educadores que se resolvería fácilmente con poner ésta en manos del sector privado. Pero, cuando se trata de imponérsenos una subordinación, en razón de que las finalidades que nos mueven, desde una perspectiva ética, no pueden coincidir por mucho que quisiéramos, salvo que estemos dispuestos a renunciar a lo que, para cualquier educador, independiente de su nacionalidad, debería ser un mandato de consciencia, lo que se nos está imponiendo es que nos coloquemos en una actitud de resistencia, como respuesta lógica a lo que, en última instancia, constituye abuso de poder y lo más distante que puede pensarse de una democracia.

Con esa claridad previa, podríamos decir que el contenido del número que ponemos a su consideración puede asumirse, también, como un reto a nuestra propia formación profesional en tanto que invita a pensar la educación y, en su marco, la evaluación, desde otras perspectivas que, posiblemente no hemos pensado suficientemente y que nos colocan frente otras formas de pensar y hacer lo educativo.

Eso de la rendición de cuentas (accountability) que justifica la exigencia de procedimiento de acreditación, estandarización, certificación y participación del sistema educativo nacional en diversas pruebas estandarizadas internacionales, ha puesto “patas arriba” a la escuela, porque hace evidente que ahora, lo que cuenta es como responder satisfactoriamente las pruebas requeridas y se deja a un lado lo que es el interés fundamental de la pedagogía, como conocimiento de lo humano que orienta –inspira– la acción educativa.

Ahora tenemos sobre nosotros y, en particular, sobre nuestro que-hacer, la mirada de multitud de expertos de, ya no sabemos qué tantas cosas ni de qué origen ni desde cuándo, fue que empezaron a ser tales, dejando de lado, lo que, de acuerdo a lo planteado por Frabboni, debería seguir siendo el interés fundamental de la pedagogía: *“conciérne a la formación (y la teoría de la formación) del hombre y de la mujer en su contextualización histórica, cultural y social. Una formación que se estructura en sentido de crecimiento intelectual, de autonomía cognitiva y afectiva, de emancipación y liberación ético-social”*.

Todos esos expertos cumplen con unas finalidades asignadas por la OCDE, afirmando la idea de que ahora tenemos un gobierno mundial que nos controla, en la medida que controla nuestras economías en función de unos intereses supuestamente globales, pero ciertamente privados y para los cuales parece haber dejado de tener alguna importancia su procedencia. Ciertamente no pudo ser esto lo que orientase, como norte, la formación de estos expertos. Parece que el renunciar a pensar en sus orígenes y a quienes o que se deben, hubiese sido parte importante de esa formación y, eso ya representa una falla que nos dice que la educación en nuestros países si tiene problemas. Y, una evidencia de ello, esta significada en el nivel de inclusión social efectivo de que gozamos los ciudadanos respecto la distribución de la riqueza nacional.

Para terminar, quisiéramos dejar claro que es nuestro propósito contribuir a través de la educación, en la construcción de un país para todos y todas. Ese es el sentido que alienta, desde su origen, la publicación de esta revista y esperamos que siga siéndolo, como también esperamos que se remuevan los impedimentos institucionales que en el momento obstaculizan el buen funcionamiento del CEID. La democracia no puede ser pensada como la expresión de un sistema político que se cierra a los contradictores. Ella se refrenda día a día, en un debate abierto, sin imposiciones ni manipulaciones y, el de la educación, es un campo privilegiado para su construcción y sostenimiento que se impone, esto último, como una tarea permanente. Los artículos que componen el núcleo temático de este número dejan planteados algunos interrogantes que, esperamos, alimenten nuevas producciones. Ustedes tienen la palabra.



Luis Alberto Grubert Ibarra
Presidente de FECODE

Pensar la evaluación desde la pedagogía

Las políticas globalizantes y neoliberales desde los años 90 han resignificado la evaluación como un instrumento útil para medir la calidad de la educación en todos los países, según criterios basados en competencias laborales, en línea con los fines del mercado internacional que considera a la educación como una mercancía.

De acuerdo con este nuevo lenguaje, la calidad de la educación se mide por los resultados de las pruebas PISA y a la aplicación de éstas se le denomina evaluación externa. Para lograrla se estandarizan las competencias, se unifica el currículo alrededor de las ciencias, las matemáticas y la lectoescritura, y se definen los lineamientos como Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA-. Este dispositivo de control y direccionamiento centrado en la eficacia y en la gerencia, es promocionado por el MEN desde 2015, a través del Día E, catalogado como original e innovador, ocultando su verdadero origen e intencionalidad.

Pero, desde la Pedagogía, los maestros y la comunidad educativa sabemos que la Práctica Pedagógica, la enseñanza de los saberes, la docencia como fenómeno cultural orientado a la formación integral del ser humano, contextualizado y complejo, no puede reducirse a una evaluación externa a la hora de pensar su calidad.

La evaluación en el campo de la pedagogía, tiene que ver con la construcción de conocimiento sobre la totalidad de los procesos de formación y sobre la construcción de criterios para valorar la práctica pedagógica de acuerdo con esa misma información. Se evalúa para mejorar la práctica de enseñanza, para revisar el proceso de aprendizaje, para valorar la pertinencia de las estrategias didácticas. Cuando se evalúa mucho y no se transforma nada, algo está fallando en el proceso.

La evaluación es un medio y no un fin; se evalúa para orientar, mejorar, direccionar los procesos y ello parte de una actitud sincera de autoregulación, de autoevaluación como imperativo profesional y ético. La evaluación mueve a la acción, así como saber que tengo fiebre me lleva a ir al médico.

La educación y la enseñanza tienen una naturaleza eminentemente intersubjetiva, comunicativa, ética y política puesto que se trata de interacciones entre maestros,

alumnos y saberes en entornos institucionales con intenciones formadoras en lo mejor del patrimonio cultural de la humanidad.

La enseñanza tiene que ver con el pensamiento, el lenguaje, los valores, la estética, la cultura local, el saber de los estudiantes y de los profesores, la ciencia, la técnica y las nuevas tecnologías, el mundo de los libros y también con el mundo de la vida diaria.

Es por esto que la evaluación desde la pedagogía se entiende como un ejercicio hermenéutico, comprensivo, del orden cualitativo, orientado a recoger información e interpretarla sobre todo el proceso formativo: fines, contenidos, metodologías, recursos, enfoques didácticos, aprendizajes y transformaciones ocurridas durante el proceso mismo. La finalidad de la evaluación, como una de las categorías del currículo, es mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de la elaboración de juicios de valor basados en criterios éticos, cognitivos, afectivos, creativos y prácticos que permiten regular, y autorregular la formación de sujetos en el aula. Por su naturaleza misma, es formativa, integral, dialógica y participativa de tal forma que no puede ser reducida a una prueba general de lápiz y papel elaborada desde fuera, y mucho menos asumida como represalia contra los docentes o las escuelas.

La evaluación no puede reducirse a un asunto meramente "técnico", ni mucho menos a obedecer una serie de prescripciones externas. Ella es un asunto ético, porque formar a otros y con otros supone una selección intencionada de valores, sentimientos, intereses, emociones, que privilegian el ambiente de aula y que configuran relaciones de alteridad, respeto, tolerancia, aceptación de las diferencias, cultura del debate y estos procesos se pueden convertir en objeto de reflexión para diagnosticarlos y mejorarlos.

En esta edición invitamos a pensar la evaluación desde lugares no dominantes del discurso oficial, que pueden ser: la ética del cuidado, la población vulnerable, la formación de maestros y la autoevaluación, como un esfuerzo por devolver a la evaluación el significado reflexivo que ha tenido en la Historia de la Pedagogía y en el Campo Intelectual de la Educación.

Alemania

Servicio Alemán de Intercambio Académico

DAAD

Deutscher Akademischer Austausch Dienst
Servicio Alemán de Intercambio Académico

La convocatoria 2016 "EPOS: Becas para Estudios de Posgrado con relevancia para Países en Vía de Desarrollo" se encuentra abierta y puede descargarse en la página web: www.daad.co/es/12395/index.html

Dirigida a: Profesionales activos en temas de desarrollo con énfasis en las siguientes áreas: Desarrollo Económico, Administración, Ingeniería y Ciencias Ambientales, Matemáticas, Planeación Regional, Agricultura y Desarrollo Rural, Medicina y Salud Pública, Ciencias Sociales y Políticas, Educación y Periodismo (Media Studies). Requisitos

- Dependiendo del programa de maestría/ doctorado elegido: Título de pregrado/ maestría no más antigua de seis años.
- La mayoría de estos programas académicos se ofrecen en inglés, otros en alemán y algunos combinan los dos idiomas. Los candidatos deberán cumplir con los requisitos de idioma/s establecidos por cada programa académico (ver anexo 2 de la convocatoria).
- Sólo se pueden presentar candidatos que certifiquen como mínimo dos años de experiencia laboral al momento de iniciar estudios en Alemania.

La fecha de cierre depende del programa académico seleccionado (en la mayoría de los casos agosto/septiembre de 2016).

Información: www.daad.co

Argentina

VIII Convocatoria para la conformación de grupos de trabajo CLACSO 2016-2019



El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) abre su VIII Convocatoria para la presentación de propuestas destinadas a la creación de Grupos de Trabajo para el período 2016-2019.

La evaluación de las propuestas estará a cargo de un Comité de Selección integrado por investigadores y especialistas de distintos países de la región designados por la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

Las especificaciones relativas al Plan de Trabajo serán presentadas en el formulario de inscripción disponible en la página web de CLACSO. La presente Convocatoria permitirá seleccionar el conjunto de equipos que conformarán los Grupos de Trabajo de CLACSO entre el 1 de julio de 2016 y el 30 de junio de 2019.

Los resultados se comunicarán a través de la página web y las redes institucionales.

Nueva fecha de cierre: 6 de junio de 2016

Consultas: gruposcv@clacso.edu.ar

Ver convocatoria: www.clacso.org.ar/concurso_convocatorias/

New York

Coloquio Internacional Clacso-Ola/ The New School



Un espacio de intercambio, diálogo y articulación entre investigadores/as y grupos de investigación de América Latina, el Caribe, Estados Unidos y Canadá.

Inscripción gratuita

Más información e inscripción en:

www.clacso.org.ar/clacso/convocatoria_coloquio_clacso_ola_2016/inicio.php

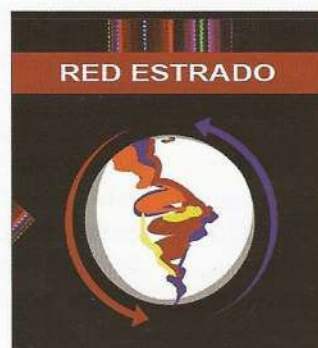
Consultas: clacso_ola@clacso.edu.ar

Fecha límite para inscribirse: 15 de mayo de 2016

Sede del evento: The New School University
University Center 63 Fifth Avenue, New York

Ciudad de México

XI Seminario de la Red Estrado. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización



16, 17 y 18 de noviembre de 2016

Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco en la Ciudad de México

La Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado), creada hacia fines del año 1999, está convocando a su XI Seminario Internacional. A lo largo de estos años la Red Estrado se ha consolidado como un espacio de referencia en el campo de estudios sobre el trabajo docente en el contexto latinoamericano. Con el objetivo de seguir expandiendo la Red en toda la región y profundizar los espacios de intercambio, el Seminario Internacional de la Red "Movimientos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de estandarización" se desarrollará en México.

La organización del Seminario está a cargo de la Red Estrado, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, la Facultad de Economía de la UNAM y Universidad Autónoma Metropolitana.

La inscripción deberá realizarse mediante el envío del formulario que se encontrará disponible a partir del 15 de abril en el sitio web de la Red Estrado: www.redeestrado.org

La Habana

VII Congreso Internacional Educación y Pedagogía Especial y IV Simposio de la Educación Primaria



El Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE), auspiciado por Ministerio de Educación de la República de Cuba (MINED), convocan al VII Congreso Internacional Educación y Pedagogía Especial y al IV Simposio de la Educación Primaria, que se llevará a cabo entre el 27 y el 30 de junio de 2016 en el Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba.

"El fin de la educación especial en Cuba rebasa la concepción de una educación especial tradicional y en las actuales circunstancias históricas, económicas, políticas y sociales se define como: Lograr el máximo desarrollo integral posible de las personas con Necesidades Educativas Especiales en cualquier contexto, que les permita enfrentar, con diversos niveles de independencia, su inclusión social".

Este Congreso Internacional busca propiciar la reflexión y el debate en torno a la inclusión educativa, como expresión de una verdadera inclusión social. Contará con la participación de expertos nacionales y foráneos dispuestos a compartir sus saberes y experiencias en los espacios que ofrece el Programa Científico relacionados con el tema central del encuentro.

Información:

E-mail: celaee@cubaeduca.cu

E-mail: infocelaee@cubaeduca.cu

Bogotá

Avanza el proceso de exigencia de reparación colectiva al Movimiento Sindical



El 18 de abril de 2016 el Gobierno Nacional expidió el Decreto número 624 "Por el cual se crea y reglamenta la Mesa Permanente de Concertación con las Centrales Sindicales CUT, CGT, CTC y la FECODE para la Reparación Colectiva al Movimiento Sindical", este acto administrativo es resultado del trabajo realizado desde Julio de 2012 por el Comité de Impulso del Movimiento Sindical que dio inicio a la etapa de acercamiento con la Unidad Administrativa para la Atención y reparación Integral a las Víctimas -UARIV-.

Este acercamiento unitario del Movimiento Sindical tiene como intención, allanar el camino para la creación de un espacio de interlocución, negociación y concertación con el Gobierno Nacional para generar una verdadera política pública que permita la Reparación Colectiva al Movimiento Sindical, recogiendo los elementos de reconocimiento a las víctimas del conflicto, contenidos en la Ley 1448 de 2011 "Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones"; aunque este marco jurídico de la Ley de Víctimas es limitado y no satisface las aspiraciones que ha tenido y tiene el Movimiento Sindical Colombiano, en la búsqueda de medidas de reparación que correspondan al daño causado a las víctimas individuales y colectivas del sindicalismo.

La CUT y el Movimiento Sindical, CGT, CTC y la FECODE, han levantado históricamente la propuesta de reparación colectiva, proceso que cuenta con el acompañamiento de la Escuela Nacional Sindical -ENS-, la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento -CODHES-, el Instituto Sindical de Cooperación al Desarrollo -ISCOD-, el Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo -CAJAR- y el Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- con el apoyo técnico de la Unidad de Atención de Víctimas. Se ha realizado un encuentro nacional, ocho regionales y una cumbre nacional de mujeres sindicalistas con el objetivo de generar un espacio autónomo en el cual, el Movimiento Sindical discutiera sus expectativas y propuestas con respecto al proceso de reparación integral.

En este transcurrir, el día 9 de abril de 2014, los presidentes de las tres centrales y de la FECODE se reunieron con el presidente de la República, Juan Manuel Santos, y le manifestaron que para avanzar y dar inicio de manera formal a la ruta de Reparación Colectiva Integral y Transformadora al Movimiento Sindical Colombiano, es necesaria la integración de una mesa paritaria del más alto nivel, en la cual se concertará la política pública de reparación que corresponda a las dimensiones del daño sufrido, mas allá del lapso establecido por la Ley de Víctimas y de las víctimas generadas por el conflicto armado. Consideramos que la victimización al sindicalismo colombiano no se inicia el 1 de enero de 1985 sino que por el contrario está inscrita mucho más atrás en las páginas de nuestra historia, e igualmente, no solo ha sido por el conflicto armado, sino también por razones sociales, económicas y políticas que se inscriben en la cultura antisindical, de la cual es responsable por acción, o por omisión, el Estado Colombiano.

El proceso de reparación colectiva al Movimiento Sindical Colombiano debe reconocer la participación activa de las víctimas con el fin de obtener una reparación integral y transformadora por los daños ocurridos con ocasión de graves y manifiestas violaciones a los Derechos Humanos y de infracciones al Derecho Internacional Humanitario en el marco del conflicto armado, y en general, de la violencia social, política y económica. Las afectaciones han causado daños individuales, familiares y daños colectivos a las libertades sindicales y a los derechos laborales, situación que se manifiesta en un desconocimiento sistemático del derecho de asociación, la negociación colectiva y el derecho de huelga, así como la libertad de expresión, el ejercicio y defensa de los Derechos Humanos, incluidos los económicos y sociales.

La victimización del Movimiento Sindical Colombiano no tiene antecedentes en el concierto de las naciones, tampoco se conoce de una experiencia de reparación colectiva al sindicalismo, por lo tanto, no será nada fácil concertar una política pública en esta materia y la misma solo será posible en la medida que se mantenga la unidad del Movimiento Sindical frente a esta coyuntura de solución política y avances hacia una paz estable y duradera.

Jorge A. Ramírez R.

Secretario Técnico- Derechos Humanos FECODE
Integrante Comité de Impulso

Bogotá

Buscan restringir la formación de docentes



El Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015 materializa las políticas del Ministerio en torno a la formación de maestros, el cual ha sido criticado por su intromisión en la autonomía universitaria.

El Ministerio de Educación Nacional desde el año 2006 adelanta reformas a la normatividad que rige para la formación de docentes en el país, golpeando con ello los procesos y procedimientos vigentes.

Rafael Rodríguez, decano de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre: se pronunció exigiendo una convocatoria amplia "donde haya realmente participación con poder decisorio, es decir, una participación representativa donde puedan sentarse los maestros y en general todos los actores a dialogar sobre la formación docente".

Prensa FECODE.

Bogotá

Convocatoria III Congreso Pedagógico Nacional



El III Congreso Pedagógico Nacional es una decisión de la XIX Asamblea Federal de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación - FECODE- realizada en Paipa, Boyacá, en marzo de 2013. Esta importante tarea se sitúa en el devenir histórico de las luchas del Magisterio Colombiano por la defensa de la educación pública, como derecho bien común y patrimonio de la humanidad; mejoramiento de la formación integral de la persona como sujeto humano, político, social y cultural; y, la dignificación de la profesión docente.

Participantes

En el III Congreso Pedagógico Nacional participarán el magisterio colombiano, la comunidad educativa: docentes y estudiantes de básica, media, universidades públicas y el SENA, directivos docentes, orientadores, padres de familia, organizaciones estudiantiles, facultades de educación, Escuelas Normales, etnoeducadores, educación popular, movimientos políticos, sociales y culturales, intelectuales críticos, medios alternativos y todas aquellas organizaciones regionales, nacionales e internacionales que tengan afinidades, comparten o apoyan los propósitos de FECODE, del Movimiento Pedagógico colombiano y latinoamericano, y de este Congreso.

La Revista Educación y Cultura invita al magisterio colombiano a preparar ponencias, posters y muestras culturales, que permitan mostrarle al país la vigencia del Movimiento Pedagógico.



La praxis evaluativa en tensión:

pensar la evaluación como apoyo
al aprendizaje y a la equidad
en el aula de clase

Algunas dificultades y tensiones de la evaluación en las Instituciones educativas

Quisiera iniciar esta reflexión con algunas ideas iniciales sobre las dificultades que afrontan las prácticas educativas y los sistemas de evaluación en el actual contexto de rendición de cuentas y plantear la importancia de considerar la praxis evaluativa como la instancia privilegiada para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y favorecer la equidad e inclusión a partir de una perspectiva crítica del trabajo de los maestros.

Palabras claves

Práctica Evaluativa, sistemas de evaluación, aprendizaje, aula, equidad, igualdad, desarrollo humano.

En primera instancia, hay que señalar que son diversas las dificultades y críticas que afrontan los sistemas y las prácticas de evaluación debido al contexto complejo, globalizado y de incertidumbre en el que la práctica educativa se desarrolla en las sociedades contemporáneas, generando tensiones y contradicciones entre las intencionalidades de las macro políticas y la particularidad contextual de las escuelas. Como se sabe, con la



Fabiola Cabra Torres

Phd en Innovación educativa, Profesora asociada de la Facultad de educación, PUJ
f.cabra@javeriana.edu.co

transformación de la economía a lo largo del siglo XX y la emergencia del modelo neoliberal, también se han transformado las relaciones entre sociedad y escuela, y las funciones que se le han atribuido a ésta en relación con la reducción de las desigualdades y la integración social.

En este marco puede observarse que de la necesidad de instalar una cultura de evaluación en las instituciones educativas, se ha transitado a una obsesión por evaluar desde determinados postulados de la calidad educativa. Una forma dominante de comprender la evaluación en relación con las instituciones y agentes educativos ha sido la rendición de cuentas (*accountability*), mediante la cual se justifica la exigencia de procedimientos de acreditación, estandarización, certificación y participación del sistema educativo nacional en diversas pruebas estandarizadas internacionales.

Estos mecanismos de calidad, se han traducido en rituales de publicación de *rankings* y clasificaciones, y ha impactado las actividades escolares de tal manera que “los docentes se pasan más tiempo preocupados por los resultados de sus estudiantes en estas evaluaciones (y los de ellos mismos) que de su desarrollo integral” (Murillo e Hidalgo, 2015, p. 5). Otra de las consecuencias visibles de este enfoque es que los ciudadanos consideran la evaluación solo como una de las tecnologías requeridas para garantizar la gestión eficiente de la sociedad mediante mediciones de expertos; y, la población estudiantil la percibe como un medio de certificación, obtención de calificaciones y diplomas, que termina finalmente por visibilizar las desigualdades estructurales y las desigualdades escolares que definen en gran parte sus trayectorias individuales.

Entre las dificultades que vale la pena subrayar, se encuentra el conflicto y la escasa coherencia existente entre los *objetivos de la educación para el desarrollo humano* y los *objetivos de evaluación*, cuestión que ya no pasa desapercibida y es objeto de reflexión

...Una forma dominante de comprender la evaluación en relación con las instituciones y agentes educativos ha sido la rendición de cuentas...

más amplia. Para Marchesi (2009): “A veces da la impresión de que las principales metas de la educación -conocer, convivir, hacer, ser - y determinadas competencias y valores asociadas a ellas -innovación, creatividad, compasión, sensibilidad, justicia - apenas tienen que ver con los proyectos de evaluación y con la información obtenida a través de ellos o, al menos, con aquella información que se transmite a la opinión pública” (p. 7). También, Martha Nussbaum (2012) advierte sobre la manera en que tratamos la educación como si su principal objetivo fuera enseñar a los estudiantes a ser económicamente productivos, y en el hecho de que los educamos en menor medida para ser ciudadanos que piensan críticamente; se desprende, a su vez, que estos sistemas de evaluación cada vez más técnicos, menos sensibles a la diversidad social y poco comprometidos con el cambio social, no contribuyen a formar personas y profesionales capaces de resolver sus discrepancias haciendo uso del diálogo, la reflexión y el pensamiento (Camps, 1996). Y esta visión limitada de la educación se ha convertido en un obstáculo para el desarrollo de nuestra capacidad para tratar los problemas globales complejos y de injusticia social.

La evaluación, en tanto práctica educativa, es más compleja de lo que se piensa. Es una disciplina práctica de carácter aplicado, preocupada en principio en mejorar la capacidad de

los individuos para razonar de forma adecuada sobre un conjunto de alternativas posibles, entender el tipo de decisiones evaluativas que se debe afrontar, ayudar a las personas a deliberar bien para tomar la decisión correcta en un caso determinado, y contribuir a un tipo de reflexividad en la que uno mismo y sus acciones se convierten en objeto de evaluación (Schwandt, 2005).

Esta tensión referida a los objetivos de la educación está presente en todos los ámbitos de la evaluación y la institución educativa no es la excepción, ya que el actual contexto impone una reducción tanto a su autonomía como a su capacidad de atender las singularidades de los sujetos y de sus contextos de aprendizaje, y enfrenta al profesor a dos lógicas: a la rendición de cuentas mediante pruebas e indicadores y a la necesidad imperiosa de una evaluación que reduzca el fracaso escolar y no profundice las desigualdades educativas que ha legitimado por mucho tiempo (Perrenoud, 2008).

A pesar de esto, parece, sin embargo, que el autoanálisis y discusión crítica sobre los usos y finalidades de los sistemas de evaluación en las instituciones educativas es todavía escasa. La multiplicidad de las funciones atribuidas a la evaluación resulta ser un punto de partida para un análisis urgente sobre el papel y la incidencia de la evaluación en el desarrollo integral de los estudiantes y en su for-

mación como ciudadanos, en el marco de interacciones de una sociedad con mayor tendencia a la exclusión y a la ampliación de las brechas sociales y educativas.

Una discusión interesante dentro de los sistemas de educativos, son los desajustes existentes que provienen de la disonancia entre los discursos y prácticas pedagógicas de carácter crítico y transformador y las presiones que ejercen los sistemas externos de evaluación masiva, determinando los que deben ser los objetivos prioritarios en todos los niveles de la educación. Sobre esto se advierte un desafío enorme para las instituciones educativas, en relación con la necesidad de tener en cuenta la diversidad y pluralidad de sujetos, experiencias y contextos educativos, de modo que se evite terminar instaurando la homogeneidad desde la evaluación (Marchesi, 2009).

Precisamente una desventaja de las evaluaciones estandarizadas tiene que ver con la poca sensibilidad a diferentes tipos de aprendizaje a su imposibilidad de dar cuenta de la diversidad de habilidades y actitudes que intervienen en procesos de aprendizaje complejo. Por ejemplo, “el enfoque de elección múltiple, que sirve de estructura de la gran mayoría de evaluaciones estandarizadas, no permite que los alumnos vuelquen múltiples perspectivas, y rara vez pueden manifestar libremente el resultado de la puesta en marcha de su pensamiento crítico” (Barrenechea, 2010, p. 7).

Barrenechea (2010) presenta algunas críticas a las pruebas estandarizadas con implicaciones para la atención a la diversidad, entre ellas: la tensión que existe entre el concepto de inteligencias múltiples y las evaluaciones estandarizadas, ya que no son funcionales para algunos tipos de inteligencia; la desatención de componentes del currículo real de las escuelas, enfatizando únicamente lo que se encuentra en el currículo oficial; los riesgos de enseñar para aprobar los test, y la falta de consideración de las diferencias socioeconómicas de los alumnos que

son evaluados, en la medida en que no contempla los distintos contextos en la interpretación de los resultados y tienen más bien un efecto homogeneizador que de compensación o de dispositivo para la equidad.

Este tipo de evaluaciones estandarizadas tienen ciertas ventajas en su función de medición de la calidad, pero cuando son usadas como el único instrumento para tomar decisiones educativas, sus limitaciones son mayores que sus beneficios en tanto no atienden a muchos de los aspectos socio-económicos, contextuales e individuales que generan diferencias y desigualdades educativas, dado que parten de un constructo ideal de estudiante y de currículo Barrenechea (2010), y no generan políticas efectivas de apoyo a las instituciones y a los estudiantes que más lo requieren. El uso y lógica de estas pruebas se ha venido extendiendo al contexto de aula, para facilitar las comparaciones o ajustar el programa de enseñanza a los estándares curriculares, esta práctica en cambio logra desdibujar la función noble de autorregulación que puede tener sobre los aprendizajes.

Finalmente, vale la pena subrayar que el énfasis que se le ha concedido a *las mediciones como mecanismo para el mejoramiento* de la calidad de la educación, ha redu-

cido el currículo hasta un punto en el que ciertas formas de aprendizaje fundamentales han sido excluidas y se estimula un tipo de aprendizaje (basado en pruebas escritas) que en muchos sentidos no concuerda con las cambiantes necesidades sociales y la formación de ciudadanos. Adicionalmente, estas “prácticas de mejoramiento” no apoyan constructivamente el desarrollo profesional y la autonomía pedagógica de los maestros, y, en cambio, direccionan los propósitos de la enseñanza limitándola a una función técnica de aplicación y control (*enseñar para las pruebas*) (Birenbaum y cols, 2006).

A partir de los planteamientos anteriores, uno de los desafíos de los sistemas de evaluación tanto a nivel de macro política como de la escuela, se dirige, especialmente, a la necesidad de un enfoque de la evaluación educativa que esté acorde con las *necesidades de transformación* de la sociedad y especialmente, de las problemáticas de los contextos específicos, y en este propósito, los valores culturales, sociales y formativos de las instituciones educativas, tienen un papel determinante, en tanto median y proyectan las relaciones educativas en términos de lo que es ‘apropiado y prioritario’ para la formación y el desarrollo humano de niños, jóvenes y adultos en la sociedad (Figura 1).

Figura 1. Relaciones entre evaluación y cambio educativo



Fuente: Elaboración propia

...Las decisiones relativas a la formas en que se aprende y se evalúa en el aula, son tareas propias del maestro...

Educadores e investigadores hemos comprendido las limitaciones y obstáculos que se crean cuando el trabajo de aula se centra básicamente en seleccionar, clasificar y segregar a los estudiantes desde los mecanismos de evaluación; actualmente, se demanda un rol educativo más activo y pertinente en la formación de ciudadanos, favoreciendo una evaluación que se genera en y desde procesos democráticos e inclusivos, y de evaluación para la justicia social. Como señala Martínez Bonafé (2013): “La escuela pública es un proyecto comunitario en el que la pedagogía dialoga con las problemáticas sociales” (p. 30), por tanto las prácticas de evaluación responden o son consecuencia de ese proyecto comunitario construido con estrategias de participación, que podrían apostarle a otros modos de pensar y hacer la evaluación para proyectos valiosos como la equidad.

Pensar la evaluación como apoyo al aprendizaje y a la equidad

Para pensar la evaluación como apoyo al aprendizaje a la equidad, es preciso ir más allá de una visión sociológica determinista que ubica a la escuela como esclava del control burocrático y al maestro como víctima de los efectos sociales y de las macro políticas. Sería deseable que la formación docente en evaluación incluya una visión política y ética sobre la diferencia y reproducción de la desigualdad en las acciones pedagógicas (Dussel, 2004). En

una perspectiva social más amplia se podría impulsar la idea fuerte de que “*Lo que pasa en las escuelas puede ser leído por los profesores con los ojos del intelectual crítico, que ofrece puntos de vista, y alternativas prácticas basadas en los valores públicos, la responsabilidad cívica, el pensamiento crítico y el trabajo cooperativo*” (Martínez Bonafé, 2013, p. 27).

La evaluación en el aula como práctica formativa

Para caracterizar las prácticas de evaluación, es importante identificar las diferencias existentes entre dos de las disciplinas más desarrolladas de la evaluación educativa: la teoría de los test, el campo de las pruebas masivas y estandarizadas orientado a la medición (psicométrica); y la evaluación en el aula centrada en los procesos didácticos de la enseñanza y el aprendizaje y en principios éticos y formativos de la vida cotidiana de las aulas (Stiggins, 1994). En opinión de Stiggins, todos los esfuerzos del mejoramiento educativo deben garantizar que la evaluación en las aulas de clase apoye el aprendizaje, de lo contrario la evaluación que se lleva a cabo en el nivel local, nacional, o internacional es una pérdida de tiempo y recursos, porque en últimas su objetivo es medir y no necesariamente mejorar los aprendizajes.

En cambio, al maestro le corresponde utilizar diversos métodos de evaluación según las características de los contextos; proporcionar *feedback*

oportuno a los alumnos a fin de ajustar los procesos de enseñanza; involucrarlos en su propia evaluación, comunicar los resultados a éstos y a sus familias, y apoyar un clima de clase que favorezca la motivación del estudiante en los procesos de aprendizaje. En efecto, se podría señalar que el 95% de la evaluación de los estudiantes acontece en el aula de clase, y que por lo tanto es en este ámbito donde se debe incidir de manera intencionada, por ejemplo en el tipo de decisiones pedagógicas que impacten los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y en las interacciones educativas que se quiere fomentar en la vida escolar.

Aunque se parte de reconocer que las macro políticas afectan performativamente la labor educativa de los maestros, consideramos que las decisiones relativas a la formas en que se aprende y se evalúa en el aula, son tareas propias del maestro y no realmente de la política educativa; el maestro es el único que puede o no utilizar de manera sabia y pertinente el conocimiento pedagógico y didáctico para enseñar y para decidir sobre los dispositivos para que la evaluación sea un apoyo al aprendizaje atendiendo al contexto y a su propia concepción sobre la enseñanza.

Asumir un enfoque formativo de la evaluación en el aula que apoya la regulación de los aprendizajes - es decir, un enfoque desprovisto de una intención de clasificación y selección -, es una decisión asociada a la identidad y competencia del maestro, no es algo que se pueda imponer desde las externalidades de su práctica. Philippe Perrenoud lo explica señalando que “cualquier práctica de evaluación formativa en el aula pasa por una *apropiación* y una *reconstrucción* de las intenciones y de los procedimientos” (...) porque “Mientras un profesor estime que el fracaso está “en el orden de las cosas”, que hay alumnos buenos y malos, que su trabajo es dar un curso y no asegurar una regulación individualizada de los procesos de aprendizaje, los modelos

más sofisticados de evaluación formativa le seguirán siendo indiferentes” (Perrenoud, 2008, p. 161).

Es así, que la evaluación *para* apoyar el aprendizaje implica un despliegue de conocimientos pedagógicos y didácticos, pero también de enfoques inclusivos y equitativos, asentados en valores democráticos, y realmente preocupados por los efectos de la evaluación en la formación integral de los estudiantes. Veamos a continuación algunas de las implicaciones de conceptos relacionados con esta perspectiva más amplia de la evaluación en el aula, tales como diferencia, inclusión, equidad, igualdad y efectos no pretendidos¹.

Diferencia e inclusión como valores democráticos de la evaluación en el aula

La *inclusión* y *diferencia* son valores democráticos complementarios que ayudan hoy a interpretar la sociedad, los procesos de construcción de comunidades políticas y los procesos de participación de los actores sociales. Como lo señala Bilbeny, el derecho a la diferencia y la inclusión son aspectos deseables en las sociedades democráticas: “«Diferencia» para que cada grupo e individuo pueda defender su modo de vida; «inclusión», para que desde el encuentro y los medios para llegar a acuerdos se pueda proteger el derecho a la diferencia y otros bienes y derechos. En la democracia a todos ha de interesar poder estar «incluidos», no marginados, y al mismo tiempo poder reclamarse «diferentes» sin tener que someterse a ninguna uniformidad aniquiladora de lo propio” (Bilbeny, 2002, p. 24).

En la actualidad, estos principios constituyen a su vez elementos para reflexionar sobre el reflejo de la sociedad en las instituciones educativas y en los dispositivos evaluativos concretamente, porque las prácticas educativas son instancias privilegiadas para la promoción de valores. Un análisis de los problemas educativos relacio-

nados con la atención a la diversidad exige una mirada a todo el sistema educativo, pero ante todo requiere que el reconocimiento de la diversidad sea vista como un problema de la sociedad y no como un fenómeno que se produce únicamente en el ámbito de la institución educativa (Sagastizabal, 2006).

Así, la diversidad pensada en términos de las prácticas educativas no es inclusiva sólo por tener en cuenta las capacidades, intereses y necesidades de los estudiantes en la estructuración de los currículos y las tareas; sino porque además la inclusión y el reconocimiento de las diferencias (de distinta naturaleza) cobra importancia a la hora de interactuar en el aula y constituyen un factor propio de la convivencia escolar.

Igualdad y equidad en la evaluación en el aula

La equidad es una base valorativa de la evaluación que está predominantemente relacionada con las sociedades democráticas (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.21). Para Stobart (2003) la equidad en su definición, es un interés cualitativo por lo que es justo; sin embargo, advierte que ‘equidad’ no es lo mismo que ‘igualdad’. La equidad es el juicio acerca de si la igualdad favorece la obtención de resultados justos, en tanto, la igualdad es esencialmente un enfoque cuantitativo para identificar y nivelar las diferencias en los grupos. Al considerar la justicia, por lo tanto, no se puede tener en cuenta solamente el aspecto cuantitativo de la situación.

Marchesi y Martin (1998) presentan algunos rasgos específicos de lo que podemos considerar equidad e igualdad en la práctica educativa y que le otorgan una mayor significación a la evaluación si partimos de la evaluación como práctica social.

“[...] la equidad se refiere a la justicia que debe estar presente en la acción educativa para responder a las aspiraciones de todos los ciudadanos con criterios comunes y objetivos. Por otra, la

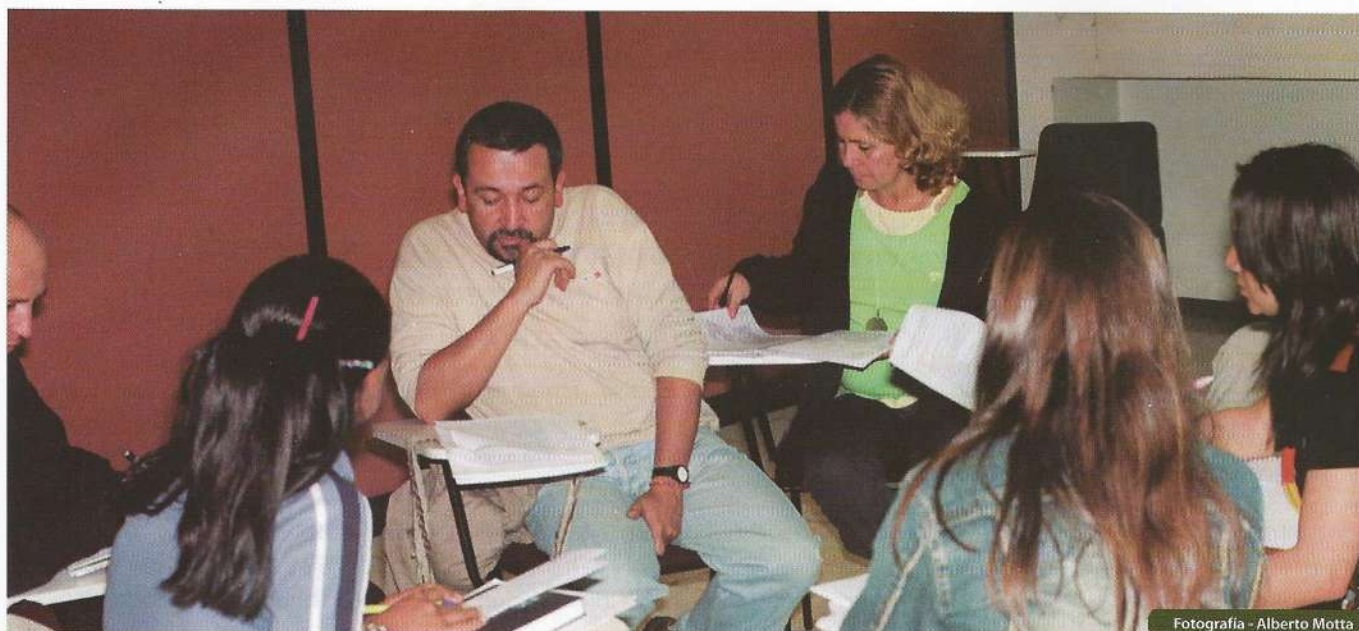
equidad tiene en cuenta la diversidad de posibilidades en que se encuentran los alumnos y orienta las decisiones en el ámbito educativo de acuerdo con ellas [...] (p. 50).

De otra parte, “El desarrollo de la noción de igualdad ha conducido a cuatro niveles cada vez más exigentes, referidos a las oportunidades, al acceso, al tratamiento (provisión del servicio educativo similar para todos) y a los resultados. Todos ellos contribuyen a reducir las desigualdades, pero es el último el que plantea los objetivos más ambiciosos (p. 50) [...] “la igualdad de resultados apuesta por conseguir rendimientos similares entre los alumnos procedentes de distintas clases sociales, culturas o sexos, lo que, de alguna manera, apunta a remover las condiciones iniciales desiguales que existen entre ellos”. (p. 51).

En este enfoque de la igualdad, recogido por Marchesi y Martin (1998), se destacan no solamente las condiciones socioculturales que generan desigualdad en la educación, sino también, los factores más estrechamente relacionados con la calidad de la enseñanza que afectan las condiciones y los resultados de la evaluación en el aula, y que dependen de la formación y competencia de los profesores, del clima de aula, de la pertinencia de las intervenciones educativas y de las oportunidades de aprendizaje en las instituciones, entre otros.

En términos de la evaluación de desempeños en el aula, Lam (1995) establece una diferencia clara entre equidad e igualdad, como dos enfoques para pensar la justicia en la práctica evaluativa, a saber:

- La *equidad de la evaluación* consiste en una práctica evaluativa adaptar al contexto y a los antecedentes individuales de los alumnos tales como: conocimiento previo, experiencia cultural, competencia lingüística, estilo cognitivo e intereses, en la que la individualización se puede llevar a cabo desde distintas fases del proceso evaluativo: en la elección del enfoque de evaluación, en el contenido, en la administración (flexible, estandarizada), en la puntuación y en la interpretación.



Fotografía - Alberto Motta

- La *igualdad en la evaluación* defiende la necesidad de que todos los alumnos sean evaluados de manera estandarizada utilizando el mismo método y contenido y los mismos procedimientos de administración, puntuación e interpretación.

Lam (1995) explica cómo la evaluación del aprendizaje de desempeños complejos (creatividad, divergencia, resolución de problemas, etc.) enfrenta un dilema cuando se trata de llegar a concreciones sobre la equidad y la igualdad, ya que si se asegura la igualdad mediante la estandarización, se facilitan las comparaciones del desempeño de los alumnos y la administración; pero las tareas pierden significatividad y se crean dificultades para evitar el sesgo derivado del diseño de las pruebas que puede favorecer a unos grupos de estudiantes. Por otro lado, al asegurar la equidad se puede reducir el sesgo y se facilita una evaluación rica y significativa, pero introduce dificultades en la administración y en la comparación de los desempeños de los alumnos.

En contraposición a las evaluaciones estandarizadas de las que se hizo mención anteriormente, las prácticas de aprendizaje y evaluación alternativas o también denominadas

auténticas (por ejemplo: portafolios de aprendizaje, mapas conceptuales, aprendizaje basado en problemas, simulación, el diseño de proyectos creativos, etc.) ofrecen mayor posibilidad de respetar y atender la diversidad, justamente porque dotan de significatividad las actividades de aprendizaje y evaluación para el alumno, son flexibles en sus formatos de aplicación y humanizan las exigencias evaluativas (reducen el estrés y la ansiedad, y contextualizan los contenidos), aunque plantean dificultades precisamente en las decisiones sobre la diversificación o la estandarización, sobre las comparaciones y los sistemas de medición, convirtiendo en un reto para el maestro la mirada más cualitativa que cuantitativa, y más basada en su capacidad para emitir juicios profesionales basada en la observación y análisis de evidencias.

Ya que la evaluación es una actividad social que sólo puede entenderse tomando en cuenta el contexto cultural, económico, y político, la justicia de la evaluación es fundamentalmente un tema sociocultural y no técnico –y no referido exclusivamente a estimaciones estadísticas. En la historia de la evaluación se comprueba como de manera permanente se afectan, exclu-

yen o se niegan las oportunidades de avance de determinados grupos reproduciendo las desigualdades, por el contrario, una educación comprometida con la justicia social no se dirige a la clasificación y selección de los estudiantes, sino que busca de manera intencionada que los sistemas de evaluación contribuyan a la formación de sujetos críticos, reflexivos y comprometidos con la sociedad y que las escuelas contribuyan al cambio social (Murrillo e Hidalgo, 2015a).

Los efectos no pretendidos de la evaluación

Dado que las prácticas evaluativas tienen consecuencias que trascienden la dimensión cognitiva del aprendizaje, los efectos no pretendidos de la evaluación deben llevarnos a una preocupación ética por las consecuencias que las acciones educativas tienen sobre los estudiantes en el ámbito de la convivencia escolar. No obstante, es necesario aclarar que: “Lo que pasa en las escuelas no define en exclusividad el proceso de subjetivación (Martínez Bonafé, 2013, p. 29), de igual manera, las prácticas económicas, sociales y culturales en las que se desarrollan, inciden claramente y quizás, con igual o mayor intensidad,

en la conformación de identidades, de competencias y de formas de conocimiento y de poder.

Sería deseable que las prácticas de evaluación en el aula no contribuyan a la exclusión social, y que una práctica reflexiva e investigativa, permita acceder a una comprensión más amplia de las distintas subjetividades que se generan desde la enseñanza y el aprendizaje, desde la complejidad de la vida escolar cotidiana que modela las prácticas evaluativas. Precisamente, siguiendo la propuesta de Morales (2006) "Una manera de visualizar la importancia de nuestra relación con los alumnos, es pensar en los *resultados no pretendidos*. Nosotros pretendemos que nuestros alumnos aprendan unas cosas... pero puede suceder que *además* (o *en vez de...*) estén aprendiendo otras, que preferiríamos que no aprendieran" (Morales, 2006). Por ejemplo, como lo señala el autor, el alumno puede aprender a odiar una asignatura, o a descubrir que el esfuerzo no es necesario porque se puede aprobar haciendo trampas, o haciendo al final un esfuerzo puramente memorístico.

Las percepciones, preferencias y resistencias de los estudiantes acerca de las evaluaciones en las que participan, tienen mucho que ver con las concepciones implícitas, el estilo de relación y el tipo de acciones formativas que se promueven en las instituciones educativas y particularmente, en las evaluaciones en el aula de clase. Se puede observar una serie de mensajes del currículo oculto de la evaluación, que se transmiten a través de prácticas de examen, de trabajo en grupo, de autoevaluación, entre otras. Quisiera referirme a algunos de los ejemplos, que con más frecuencia se presentan en los contextos de aprendizaje escolar y que, a mi modo de ver acontecen por la escasa reflexión, fundamentación pedagógica y trabajo colegiado.

- *La evaluación como juicio de valor normativo:* Muchos de los juicios que predominan en las aulas tienen que ver con la comparación

...Un análisis de los problemas educativos relacionados con la atención a la diversidad exige una mirada a todo el sistema educativo...

entre desempeños de estudiantes, estos se manifiestan en los "cuadros de honor", en la publicación de puntajes clasificatorios y en la mirada al déficit más que al progreso. Uno de los efectos no pretendidos de la comparación con otros compañeros es que suele generar emociones negativas de culpa y de vergüenza, de incapacidad y baja autoestima en el grupo de estudiantes con bajos resultados académicos, que en últimas generan desafiación escolar.

- *La evaluación para controlar la disciplina en el aula:* Una de las visiones que prevalece en las prácticas de aula tiene que ver con el uso frecuente de la evaluación como una herramienta de motivación, a la cual subyace la idea de que si no se califica los alumnos no trabajan. Uno de los efectos no pretendidos de esta práctica consiste en asumir la evaluación como una forma de recompensa y castigo no basada en el aprendizaje y esfuerzo que requiere, sino en la docilidad, el orden y la obediencia. La significatividad de la evaluación podría orientarse más bien a resaltar el reto cognitivo y dejarla ver como una sanción y más como oportunidad de aprendizaje.
- *La autoevaluación comprendida como autocalificación:* Tal vez una de las distorsiones didácticas mayores sea la de usar la autoevaluación para que el alumno se dé una

nota, desconociendo su potencial metacognitivo y reflexivo. La falsa creencia de esta práctica es la supuesta participación del alumno en el sistema de calificación, lo cual solo resta confiabilidad a las calificaciones escolares y se constituye en un efecto no pretendido. Una participación más realista tendría que ver con que se generen espacios para que reflexione y se le consulte sobre su experiencia de aprendizaje, sobre las formas de enseñanza impartidas y como se integra la vida fuera de la escuela a sus actividades escolares, con el ánimo de mejorar la institución educativa dando la voz a los estudiantes.

- *La evaluación en grupo como forma de reducir el tiempo de calificación:* Una de las dificultades que afrontan los maestros tiene que ver con las clases numerosas y la complejidad que introducen al realizar un seguimiento y evaluación individualizada; con frecuencia se recurre a formas de evaluación grupal diseñadas desde propuestas intuitivas sin recurrir a procedimientos didácticos más intencionados. Al respecto, se puede señalar que la evaluación no se debería separar de la didáctica, porque ésta puede proveer estrategias, técnicas y recursos que permiten una construcción metodológica acorde con las dimensiones interactivas del aprendizaje y aprovechar su potencial para generar actitudes para el trabajo en equipo.

▪ *El refuerzo escolar para volver a la reiteración de los contenidos:* En la actualidad se prefiere hablar de planes de mejoramiento aludiendo a que la evaluación es una herramienta de calidad. El uso de estas actividades remediales no suele responder a una mirada profunda a los modos de aprender y los procedimientos didácticos para cualificarlos, con frecuencia estos ejercicios carecen de una planificación que permita la autorregulación y superación de dificultades y en cambio se limitan a tareas rutinarias que tiene como efecto no pretendido el fracaso escolar y el mantenimiento de las desigualdades. Un efecto no pretendido es la justificación del fracaso como causa y efecto de factores familiares y, pocas veces o nunca asociado a la incidencia que podrían tener las prácticas pedagógicas en los llamados problemas de aprendizaje.

En relación con el último aspecto, la importancia que se le ha otorgado al éxito en la escuela determinado por el capital cultural de las familias, es objeto de escasa reflexión e intervención por el sistema escolar y tiene el riesgo de reproducir la pirámide social y cultural (Dussel, 2004). Inés Dussel nos recuerda que, desde la sociología de la educación, específicamente el trabajo de Bourdieu, se ha encontrado que, en efecto, las familias con alto nivel educativo enseñan a sus hijos a organizar el trabajo escolar y les proporcionan los recursos necesarios, por lo que probablemente tengan mayor probabilidad de éxito escolar independientemente de la escuela; advierte que este indicador suele invisibilizar el trabajo vinculado a la escuela y al aula, y que, en cambio una cuestión central es repensar las formas en que la escuela se piensa frente a la desigualdad. Por ejemplo, cuestionarse sobre qué mecanismos escolares operan produciendo la desigualdad escolar y cuáles podrían revertir los efectos perversos de la desigualdad existente.

Creemos, con base en lo anterior, que son urgentes los nuevos conceptos, lenguajes y modos de problematización en el campo de la evaluación del aula, porque significan una contribución teórico-práctica a su renovación pedagógica desde una perspectiva crítica y de resistencia a modelos homogenizantes, carentes de una fundamentación desde los problemas sociales y escolares acuciantes, que terminan por mantener la desigualdad social, contribuyen a la inequidad y a la exclusión estructural.

A modo de reflexión final: la recuperación de la praxis evaluativa como acción ética en el aula

La potencia de la reflexión crítica que en la actualidad se hace tan necesaria, deviene de tiempos en los que las pedagogías críticas buscaban que nuestras prácticas educativas estuviesen informadas por un interés emancipador y no solo por una finalidad técnica: hoy se entiende que “las pedagogías críticas son pedagogías insurgentes frente a un modo de racionalidad hegemónico que no nos deja pensar otras posibilidades escolares y educativas” (Martínez Bonafé, 2013, p. 24). Por ello, y siguiendo a McLaren, la pedagogía crítica pretende proporcionar a los educadores una oportunidad para examinar, analizar, poner entre paréntesis, destruir y reconstruir las prácticas pedagógicas. Se encaminaría, en la actualidad, en una reflexión sobre ¿cómo se producen los dispositivos de evaluación? ¿Qué efectos tiene la cuantificación de los sujetos en los sistemas de calidad? ¿Cómo se configuran las relaciones de poder, de exclusión, de clasificación, de discriminación y de desigualdad, y cómo se refuerzan en el aula, en la vida escolar y más allá de esta? ¿De qué manera se puede introducir esta sensibilidad ética y política en la formación docente en evaluación?

Creemos que es importante la reflexión crítica sobre los aprendizajes irreflexivos heredados, sobre las

prácticas adoptadas acríticamente y la racionalidad técnica que abriga los discursos, acciones y sentires de la evaluación en el aula, porque permiten a los maestros elevar su conciencia, su conocimiento y comprensión de las prácticas educativas como acciones éticas y transformadoras. Nos recuerda Wilfred Carr que la educación es una práctica constituida discursivamente y construida socialmente: “Entendida como una especie de praxis, la práctica educativa es de esta manera una forma de acción ética en la cual y a través de la cual se da una expresión práctica a un compromiso con algún «fin» educativo valioso”. Así se desprende la idea de maestros que, “están comprometidos en defender la integridad de su praxis educativa contra todas esas tendencias culturales que ahora la mina y la degrada” (Carr, 2013, p. 44). Hoy más que nunca se hace imprescindible defender la integridad de la praxis evaluativa pedagógica.

Como maestros estamos llamados a reflexionar sobre las repercusiones de las actuales prácticas de evaluación en la configuración de la identidad de los aprendices y sobre todo en la manera en que contribuyen a la desigualdad y reproducción del orden social. Como lo ha señalado Delandshere (2001), las prácticas evaluativas actuales favorecen a los individuos que ya han heredado un cierto capital cultural y económico y con ello contribuyen a mantener el *statu quo*, y aunque sería absurdo atribuir esta función de reproducción exclusivamente a las prácticas escolares, según el autor, las escuelas tienen un lugar privilegiado en la selección de los que saben y de aquellos que no, y sus sistemas de jerarquía y poder afectan negativamente a los que se encuentran en condiciones de desventaja y vulnerabilidad. Aunque esta la es la visión más extendida: “Lo que pasa en las escuelas reprime identidades, cuerpos, deseos, pero también alimenta la posibilidad de la rebeldía, de la subjetividad transformadora, de la conciencia crítica, de la creación de libertad” (Martínez Bonafé, 2013, p. 24).

Al respecto, no sólo es definitivo priorizar la formación docente sino también confiar en los profesores como profesionales capaces de construir la evaluación en las instituciones desde su saber pedagógico y práctica reflexiva. Para ello, se requiere impulsar el trabajo en equipo y la constitución de comunidades de práctica orientadas a generar innovaciones en las prácticas de evaluación al interior de las aulas y escuelas, desde una comprensión amplia de la formación docente:

“Se hace referencia a la *autonomía* en el sentido que el docente sea capaz de crear su propia práctica poniendo en juego los marcos teóricos de referencia en su formación, en función de los contextos de enseñanza y que, a la vez, sea capaz de ejercer sobre ella una crítica reflexiva. Es decir, un docente autónomo es aquel que puede ser responsable de su práctica diferenciándolos de la reproducción mecánica de modelos naturalizados en las instituciones y esté en condiciones de sostener, argumentativamente, las razones de su posicionamiento (Celman y otros, 2009, p. 12)”.

En la actualidad, la necesidad de cambio del discurso y la práctica de la evaluación de los aprendizajes en las instituciones educativas, requiere de interés y tiempo para repensar la evaluación que actualmente se hace de los estudiantes; el fortalecimiento de las competencias docentes para evaluar con calidad y equidad, y la reconstrucción social y pedagógica de las intenciones y procedimientos de las prácticas de evaluación en las distintas etapas y niveles educativos. A la luz de las nuevas condiciones de la sociedad, el énfasis debiera estar en la inclusión y transformación en términos de una visión más integrada de la evaluación en el contexto en que se desarrolla, mostrando de alguna manera la contribución de ésta a la estructura y procesos democráticos de las instituciones mediante la participación y deliberación con distintos agentes sociales y educativos, y dando la voz a los estudiantes en los procesos de mejoramiento de las escuelas.

Mi práctica de los últimos diez años en programas de formación de maestros en ejercicio, me ha permitido comprender la evaluación como instancia de aprendizajes éticos y políticos, y como una práctica social que se desenvuelve en dinámicas complejas de tensiones y contradicciones, y que a pesar de ello, conserva un sentido y potencial transformador.

Referencias

- Barrenechea, I. (2010) Evaluaciones estandarizadas: Seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(8).
- Bilbeny, N. (2002) *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J., y Wiesemes, R. Nickmans, G. (Eds.) (2006). A learning integrated Assessment System. Position paper. *Educational Research Review*, 1 (1), 2006, pp. 61-67.
- Camps, V. (1996). *Hacer reforma. Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- Carr, W. (2013) *Becoming Critical hoy*. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 77(27,2), 35-43.
- Celman, S. y otros (2009) Aportes de la evaluación a la formación docente. *Itinerarios educativos* 3, 8-22.
- Delandshere, G. (2001) Implicit theories, unexamined assumptions, and the status quo of educational assessment. *Assessment in Education; Principles, Policy & Practices*, 8(2)113-133.
- Dussel, I. (2004) *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Documento preparado para el Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires: FLACSO
- Lam, T. (1995) *Fairness in performance assessment*. ERIC Digest. Disponible en: <http://ericfacility.net/ericdigests/ed391982.html>
- Marchesi, A., y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, J. (2009) Preámbulo, en E. Martín y F. Martínez Rizo, *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Martínez Bonafé, J. (2013) Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 77(27,2), 23-34.
- Morales, P. (2006) Módulo ocho. *La dimensión emocional en el aprendizaje y sus efectos*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Murillo, J. e Hidalgo, N. (2015) Editorial. La evaluación de estudiantes como práctica política y social en tiempos neoliberales. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 8(2), 5-7.
- Murillo, J. e Hidalgo, N. (2015a) Enfoques fundamentales de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 8(2), 43-61.
- Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Alternativa pedagógica.
- Sagastizabal, M. (2006) (Coord.) *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.
- Schwandt, T. (2005). The centrality of practice to evaluation. *American Journal of Evaluation*, 26(1), pp. 95-105.
- Stiggins, R. (1994). *Student-Centered Classroom Assessment*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Nota

- 1 Estos conceptos han sido presentados en otros trabajos a los cuales remito a los lectores: Cabra Torres, F. (2010) Atención a la diversidad y prácticas de evaluación en el aula. *Revista académica y científica del Gimnasio de los Andes*, Perspectivas en educación, Número 1, pp. 27-34; y Cabra Torres, F. (2014) Evaluación y la formación ciudadana: Una relación necesaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, pp. 177-193.

Formación docente: la autoevaluación como capacidad¹.



“Que otro me deshaga es una necesidad primaria, una angustia, claro está, pero también una oportunidad: la de ser interpelada, reclamada, atada a lo que no soy, pero también movilizada, exhortada a actuar, interpelarme a mí misma en otro lugar y, de ese modo abandonar el yo autosuficiente considerado como una especie de posesión” (Butler:2009,183)



Jhon Alexander Vargas Rojas

Licenciado en Ciencias Sociales de la UPN. Magíster en Estudios Sociales. Magíster en Educación. Docente del colegio Marruecos y Molinos IED. Docente Universidad Pedagógica Nacional.

Resumen

El artículo plantea que la formación docente debe estar atravesada por la autoevaluación como capacidad docente para redefinir los lugares del yo docente como sujeto de la práctica educativa; discute sobre la formación docente como un terreno en disputa, en construcción y cargado de sentidos por definir desde los procesos áulicos.

Palabras clave

Formación, autoevaluación, capacidad docente.

La formación de los docentes implica distintos ámbitos disciplinares, pedagógicos, y didácticos, sin embargo, en muchos contextos se tiende a privilegiar la formación como una instancia teórica y poco se localiza la reflexión en el espacio de la práctica; atendien-

do a esta razón, el presente artículo centra su atención en la autoevaluación como capacidad fundamental para la formación docente.

La formación más que una meta es un proceso, debe ser una *práctica revisada y en revisión*, un transitar que como lo plantea Nussbaum (2005), no es una cuestión contingente sino el modo en que se debe vivir, y por lo tanto, es imposible la formación sin la capacidad evaluativa.

Formación, un debate ético

En el marco de la modernidad se va a construir la idea de que la educación tiene como fin la formación, y por lo tanto, las prácticas educativas se van a instrumentalizar desde consideraciones morales y técnicas de lo que sería la formación como un lugar de llegada fija y determinada.

En este escenario, cabría desde los debates actuales sobre la escuela, retornar a la pregunta por la formación y más específicamente por su relación con las prácticas educativas, ¿no deberían los maestros cuestionar su propio proceso de formación? ¿qué papel deben jugar los mismos maestros en la elaboración de nuevos modelos de vida para sí mismos y para los estudiantes? Y más aún, si los maestros actúan sobre la formación de sus estudiantes ¿no deberían dirigir muchas de esas prácticas sobre sí mismos como una manera de responsabilidad? finalmente ¿no deberían los maestros autoevaluar continuamente su propio proceso como una herramienta fundamental para desarrollar la capacidad de formación?

Con el objetivo de abordar estas preguntas a continuación se desarrollan dos vectores analíticos; de un lado, el debate sobre la formación y la autoevaluación docente y de otro, la autoevaluación como una capacidad fundamental para la formación docente.

Si la formación es entendida en los términos propuestos por Gadamer (1977) y Foucault (1996), implicará asumir nuevos procesos de produc-

ción de los sujetos desde acciones del mismo sujeto; y en esta coordinada, autoevaluarse se constituiría en técnica de hacerse, de re-inventar los rayados de constitución y de proponer nuevos límites a la materialidad de la subjetividad.

La autoevaluación como técnica para desarrollar la capacidad de formación, no podría ser una agenda distinta al sujeto mismo e impuesto desde fuera, el darse forma a sí mismo será una apuesta ética, una necesidad política y una acción histórica. Además, como lo indica el epígrafe de Butler, la formación como una necesidad también implica una oportunidad de abandonar el yo, de ser interpelado por el otro, por un nosotros, por un ellos.

Es aquí donde la autoevaluación cobra sentido, no en tanto una manera de determinar o situar los fines y propósitos de la acción formativa, sino en la medida que le permita al sujeto cuestionar ese yo autosuficiente al cual se refiere Butler y además, imprima constantemente en el sujeto la pregunta por el nosotros, por el otro.

Autoevaluación, capacidad central para la formación

La evaluación como parte fundamental del proceso educativo, y por lo tanto de la acción didáctica, supone por lo menos lo siguiente: primero, entender que la acción evaluativa está presente durante toda la formación y

...Al valorar intervienen además aspectos sociales, culturales, económicos e ideológicos que pueden ser determinantes en el momento de la interpretación...

que lejos de ser una fórmula final para determinar el nivel de apropiación de determinado saber, apoya y da forma a los procesos de enseñanza; y segundo, que evaluar no es calificar, en la medida que la calificación es solo una forma de traducir cuantitativamente una dimensión cualitativa.

En relación a estos posicionamientos pareciera existir acuerdos, sin embargo, la dificultad emerge cuando se intenta traducir estas apuestas a la experiencias de aula; ya que la realidad áulica tiende a desbordar las elaboraciones de la teoría, y entonces, *la evaluación emerge como una apuesta tensional y en disputa, más aún si complejizamos esta situación al preguntar por la autoevaluación, como proceso donde además de los supuestos sobre la evaluación emergen las dimensiones éticas de los propios sujetos.*

Frente a esta situación problemática que se presenta cuando se cuestiona por la autoevaluación, a continuación se propone un análisis de las dimensiones epistémicas de la acción evaluativa cuando se dirige desde el sujeto sobre él mismo.

Si entendemos que “la evaluación (...) es una tarea compleja que se resiste a soluciones simplistas” (Álvarez: 2), dirigir esta acción sobre sí mismo supone alejarse de las elaboraciones que asumen que el sujeto es una verdad para su propia existencia, y por lo tanto, dar cuenta de sí, es una tarea que debe ser dimensionada desde su complejidad.

La complejidad de este proceso de dar cuenta de sí mismo se debe principalmente a lo siguiente: 1) se da cuenta para otro, 2) se explica la mismidad en relación con algo, 3) este proceso supone un costo y unas consecuencias y 4) este proceso siempre es incompleto y precario. Este conjunto de dimensiones se deben tener en cuenta principalmente porque se concuerda con Álvarez cuando afirma que:

El profesor se desenvuelve en un contexto de formación que es igualmente complejo y en el que seguir fórmulas, recetas y rutinas no sirve de garantía para actuar exitosamente en ese contexto cambiante. Su única seguridad es la inseguridad en la que se mueve y en la que debe tomar decisiones puntuales que requieren de un saber habitual y razonable que convenza porque es creíble al actuar de un modo coherente entre el decir y el hacer, entre la palabra y la acción que promueve. (Álvarez: 2)

Por lo tanto, y siguiendo esta argumentación de Álvarez, autoevaluarse no es un proceso que concierna a un "yo", por el contrario, los sujetos emiten juicios sobre sí mismos y sus procesos, desde contextos complejos, desde biografías, desde demandas, desde autoficciones, desde la incertidumbre constante y desde la temporalidad.

Consecuentemente en esta acción de emitir juicios, y luego de reconocer que la primera barrera a superar es la falsa idea del yo como una autonomía que da cuenta objetiva, es que se hace necesario retomar una nueva dimensión de la evaluación, ya que si se asume que "La función más genuina de la evaluación consiste en la elaboración de juicios sobre el valor o mérito de la enseñanza considerada globalmente, en sus resultados, en sus procesos, en sus componentes e interacciones que se dan entre ellos" (Rosales, 1990), la autoevaluación más que una acción para moralizar al sujeto, está dirigida a elaborar una narrativa sobre quien se autoevalúa, como una posibilidad de dar valor a su propia acción.

Entonces, autoevaluarse es una acción ética enfocada a la propia sub-

jetividad; principalmente porque, si entendemos que la evaluación como proceso permite identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de un sujeto en el marco de un proceso, esta información, a pesar de estar dirigida a un otro, definirá su importancia desde el propio sujeto que la enuncia y tendrá valor por las posibilidades de redefinir, de situar problemas, de encontrar nuevos caminos y acciones sobre la propia subjetividad.

Esta condición, a razón principal de que:

Cualquiera sea el criterio por el cual optemos para definir la naturaleza y las funciones de la evaluación, no podemos desconocer que ésta gira en torno al concepto de valor. Se hace muy difícil comprender el significado de la evaluación si previamente no definimos y explicamos los verdaderos alcances filosóficos y epistemológicos del término valor, que a la postre es el epicentro de todo un sistema que basa su teoría y su práctica en el acto de valorar, o sea atribuirle un valor a las cosas, fenómenos o personas. (Cerdea: 2001).

Autoevaluarse entonces, supone dar valor a una mismidad en un contexto de acuerdo a unas demandas, por lo tanto, esta acción sobre el sujeto, para que sea formativa, debe situarse en

una previa explicitación de las condiciones que la demandan y la hacen posible, como una manera de deslizarse éticamente desde el reconocimiento de sus dimensiones epistémicas.

Ya que de otra manera se caería en la polaridad, y los valores no serían sino otra manera de crear estereotipos que suponen una existencia esencial; por lo tanto, la manera de huir de este binario, supone que la autoevaluación se convierta más que en una herramienta violenta que obligue al sujeto a construir una narración para satisfacer la demanda, en la oportunidad de redefinir los bordes de la subjetividad.

Finalmente, se hace indispensable hacer una salvedad, las discusiones aquí propuestas no implican lanzar la autoevaluación al campo de la relatividad, ya que cualquier narrativa que el sujeto produce sobre sí mismo, por el hecho de estar agenciada desde un yo, no estaría circunscrita en un registro de efectividad; al contrario, lo que se intenta argumentar es que toda valoración siempre está en relación, no tiene una existencia ontológica en la soledad. Por lo tanto, la valoración esta atravesada por relaciones de poder que jerarquiza y sitúa a sujetos y eventos.



Esta situación principalmente porque: “El acto de atribuir o asignar valor a un producto humano implica la participación de tres elementos íntimamente vinculados entre sí, el valor atribuible, el objeto valorado y el sujeto que valora. Independientemente de que cada uno de éstos puede tener formas y significados diferentes, debe existir correspondencia y unidad entre éstos, de lo contrario se puede distorsionar la valoración.” (Cerde: 2001)

En este sentido, la autoevaluación debe situarse necesariamente en una re-estructuración de la episteme, se deben re- escribir los márgenes de lo que define lo verdadero, lo objetivo, lo correcto, y entender que la definición de estos marcos no preexisten sino que son producto de una elaboración de los sujetos en contextos particulares.

Por lo tanto, la dimensión epistémica de la autoevaluación supone cuestionar por lo menos lo siguiente; qué es lo que valora y cómo se otorga ese valor, cómo se puede salir de esos binarios, cómo no perder de vista para qué se valora. Cuestionamientos que están enmarcados en supuestos fundamentales de la propia evaluación, según la cual toda acción de dar valor se sitúa en relaciones de poder que ubican a los sujetos y los ata a ordenamientos discursivos

Entonces, la autoevaluación “no la podemos reducir a sus niveles estrictamente lógicos, ya que al valorar intervienen además aspectos sociales, culturales, económicos e ideológicos que pueden ser determinantes en el momento de la interpretación.” (Sverdlick: 2012). En este sentido, autoevaluar es interpretarse, ponerse en discusión, hacerse de un relato sobre sí mismo, para otros pero principalmente para su propia subjetividad, para el proceso en curso y para nuevos procesos.

La autoevaluación supone situar sus propios contornos, es dar sentido al propio trasegar, dando especial aten-

ción a la voz propia, a sus propios registros reflexivos, es dar valor sobre sí mismo desde marcos socialmente establecidos pero profundamente delimitados por la subjetividad; y por lo tanto, se convierte en técnica central en la formación, ya que permite dotar al maestro de la capacidad de revisar y definir constantemente los márgenes y límites de su propia formación.

Reflexiones no finales

A modo de conclusión, es importante recordar que la autoevaluación supone siempre un temor, una preocupación, pero también, y de forma constitutiva, un escenario de re-escritura de los propios límites y posibilidades, en palabras de Judith Butler “que el otro me deshaga es una necesidad primaria, una angustia, claro está, pero también una oportunidad: la de ser interpelada, reclamada, movilizada, exhortada a actuar, interpelarme a mí misma en otro lugar y, de ese modo, abandonar el yo autosuficiente” (2009, 183).

En el plano de la formación no podemos perder de vista la posibilidad de abandonar el *yo autosuficiente* que permite la autoevaluación, como proceso de volver sobre sí mismo, como una instancia que posibilita rearmar la narrativa personal y darle nuevos contornos; por lo tanto, la autoevaluación es ante todo una dimensión ética, una disputa por los sentidos de nominalización y normalización.

Entonces, la autoevaluación como ética del sujeto, debería permitir por lo menos lo siguiente: primero, que se cuestionen los lugares epistémicos desde donde se pretende la ontología para dar cuenta de sí mismo, y segundo, entender que este dar cuenta de sí mismo, de hacerse legible, entendible, tiene unos costos pero también unas posibilidades que pueden ser explotadas.

Autoevaluarse sitúa al sujeto, lo produce y le define rutas para su nombramiento; la acción de autoevaluarse, siempre lleva a cuestionar la manera

en la que se sitúa éticamente desde un ideal del deber ser; de forma insistente se cuestiona por lo fácil que resulta exigirle al otro un ideal moral de autoevaluación, donde dé cuenta de un sí mismo que parece solo ser realidad en los propios términos de legibilidad de quien evalúa, pero al mismo tiempo, lo difícil que resulta dar cuenta de un yo de forma cabal y objetiva.

Frente a esta situación se debería considerar que el primer paso debería ser, como se argumentó en este texto, más que exigir al otro que dé cuenta de sí mismo de forma eficiente como muestra de la efectividad de la autoevaluación, que se planteen un conjunto de estrategias colectivas para reescribir las márgenes epistémicas que dotan de sentido a este ejercicio de volver sobre la experiencia subjetiva como una manera de desarrollar prácticas formativas que tengan en cuenta la capacidad del docente.

Referencias

- Álvarez, J. (2003) *La evaluación educativa en una perspectiva crítica*. Dilemas prácticos. Revista Opciones Pedagógicas N°28, Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Butler, Judith. (2009). *Dar cuenta de sí mismo*. Violencia ética y responsabilidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cerde, H. (2001) *La evaluación como juicio de valor*. En: *La evaluación como experiencia total*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Gadamer, H. (1997) *Verdad y Método*. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca, Sígueme.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo y textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Sverdlick, I. (2012) *La autoevaluación institucional*. Democratizar la gestión escolar para mejorar la calidad. ¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Buenos Aires: Editorial Noveduc.

Nota

- 1 Artículo producido en el marco de la cátedra de evaluación, dirigida por la docente Fabiola Cabra, en la Universidad Javeriana.



La evaluación y la ética del cuidado en la formación docente

Uno de los temas más complejos en la formación de los docentes está relacionado con la evaluación¹ a los estudiantes. Esto ha generado que evaluar se convierta en un ejercicio pedagógico en muchos casos complicado y tedioso en la medida que surgen diversos cuestionamientos sobre si lo que el docente evalúa, cómo lo evalúa y para qué lo evalúa es pertinente en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Adicionalmente, en las prácticas evaluativas existe una ausencia de la reflexión ética, es decir, no hay una formación en el docente donde se promueva en el aspecto de la evaluación la perspectiva ética, es decir, que en muchos casos el profesor por lo general evalúa la asignatura de acuerdo a unas normas y rúbricas establecidas, por tanto, esa reflexión ético formativa en la evaluación no se evidencia realmente en el aula, de manera que ese carácter dialógico, participativo y deliberativo en el ejercicio evaluativo queda ausente.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el proceso evaluativo en los estudiantes, es consecuencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje que los docentes desarrollan en su práctica educativa, se asume que el proceso de aprendizaje está en dialéctica con el proceso evaluativo de los estudiantes. En ese sentido, el aprendizaje es fundamental en el proceso formativo de los estudiantes y la evaluación debe responder formativamente a los aprendizajes que tienen los estudiantes en la clase. Al respecto, Delors (1994) sostiene que la educación debe fundamentarse en torno a cuatro aprendizajes, como son: aprender a ser (conocimiento de sí), aprender a conocer (el conocimiento de contenidos), aprender a hacer (a producir sobre lo aprendido) y aprender a convivir (a vivir juntos, a cooperar). Con base en estos principios del aprendizaje, se puede evidenciar que aprender en la escuela tiene un sentido holístico, es decir que está relacionado con la



Edward Amoroch Herrera

Licenciado en Filosofía y Teología.
(Magna Cum Laudem). Magister en Educación.
Pontificia Universidad Javeriana.

formación personal del estudiante, su formación académica y profesional y la capacidad relacional y comunicativa que éste tiene que desarrollar con sus compañeros para ser mejor ser humano, con lo cual aprender tiene un gran componente ético en la educación de los estudiantes, que es lo que falta en los procesos evaluativos.

Por eso se comprende que la evaluación debe contener un carácter formador en el docente y en los estudiantes, y en consecuencia, es una práctica humana y social, es decir que:

Es un proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación. (Niño, citado por Tamayo, 2011, p.23).

Por consiguiente, es necesario que en la evaluación se visibilice y se legitime la pertinencia de la dimensión ética en el aula de clase, específicamente, desde una *ética del cuidado* en la medida que responde a esa perspectiva humanística y social que desarrolla el docente en su ejercicio formativo y en este caso evaluativo. Para ello, es indispensable comprender cómo una ética del cuidado contribuye a generar un cambio pedagógico en los procesos evaluativos de los docentes en el aula de clase.

Aportes de la ética del cuidado a la educación

Educación conlleva a la responsabilidad ética de formar sujetos que desarrollen sus capacidades y habilidades cognitivas en el proceso de enseñanza que brinda la escuela. Pero, también educar hace referencia a inculcar e incentivar la “capacidad de empatía, de sensibilidad y de indignación por lo que unos seres humanos nos hacemos a los otros” (Mayor-Zaragoza, citado por Comins, 2009, p.189). Es decir, se trata de educar en el desarrollo de las emociones, de manera que esto posibilite una educación en el respeto y el cuidado sí, por los otros y por el

entorno. De ahí la importancia de generar prácticas educativas del cuidado como una manera de desarrollar esa capacidad empática de amarse, de quererse y valorarse en la dignidad que posee todo sujeto.

Por eso, la ética del cuidado busca promover en el sujeto acciones de cuidado de sí que contribuyan a la formación del mismo, a través del adecuado manejo de las emociones, los sentimientos, la capacidad de autovaloración, pero siempre entendiendo que este cuidado del *ethos* interno trasciende en la relación que se establece con los demás, esto es, en las distintas interacciones que se dan entre los sujetos. Por ende, el propósito de la escuela ha de ser promover una adecuada formación de los estudiantes que priorice la enseñanza y el aprendizaje de manera integral, dialógica y formativa. En este aspecto se evidencia que el docente tiene la responsabilidad moral de formar un aprendizaje de unos contenidos con base en un sentido del cuidado y de empatía hacia los estudiantes, esto conlleva a que el proceso evaluativo en el aula se desarrolle en condiciones de alteridad, de reciprocidad y respeto en esa dialéctica docente-estudiante.

Para tal efecto, Comins (2009) hace énfasis en una educación basada en relaciones de cuidado, entendiendo estas relaciones a partir del auto cuidado, de la auto imagen, el auto concepto y la auto estima, ya que en cuanto se tiene la capacidad de valorar estos tipos de cuidado mencionados el estudiante tiene la capacidad de reconocerse y respetarse así mismo y a los demás, generando prácticas de cuidado en el aula de clase y en los distintos contextos escolares.

La ética del cuidado en los juicios y criterios de valor de los docentes

Pensar la evaluación desde una visión de la ética del cuidado genera un ejercicio de tomar conciencia de la responsabilidad ética que asume el

docente en su proceso de formación, y por tanto, en su práctica evaluativa. Dado que la evaluación contiene un juicio de valor que busca que el estudiante crezca en su proceso de aprendizaje, a lo cual se supone que el evaluador tiene la autoridad de emitir un juicio crítico sobre cómo evaluar y qué es lo mejor para los evaluados. Entonces, surge el cuestionamiento ¿Cómo implementar una ética del cuidado en los juicios de valor y criterios que el docente aplica en la evaluación? Pues bien, haciendo claridad que la evaluación es una actividad de enjuiciamiento sobre la enseñanza, en ese sentido, se realiza un juicio sobre el progreso de los alumnos, sobre la eficacia de la escuela, sobre el material didáctico; por tanto, los juicios de valor requieren un trabajo juicioso y sistemático de cómo el profesor va a evaluar a los estudiantes.

En esta dinámica, Ravela (2008) explica que los juicios de valor en las evaluaciones se formulan de tres maneras: *el enfoque normativo*, busca seleccionar en qué lugar está el estudiante en el grupo. *El enfoque criterial*, “se fundamenta en comparar el desempeño de los estudiantes” (Ravela, 2008, p.2). Y, *el enfoque de progreso*, el cual busca analizar la situación del estudiante en su proceso de aprendizaje a través de cómo ha sido el progreso que ha tenido. Bajo estos enfoques de evaluación, se evidencia cómo el docente analizando el progreso de los estudiantes en la asignatura ejerce un sentido de preocupación por el cuidado del estudiante, es decir que el evaluador se preocupa en observar el proceso de aprendizaje, en consecuencia, esta preocupación y atención por el estudiante contribuye a una ética del cuidado donde el docente elabora unos criterios a evaluar y con ellos se atiende a las necesidades del estudiante. En los criterios de la evaluación el docente diseña los ejes fundamentales de la evaluación, definiendo bajo qué parámetros va a evaluar a los estudiantes. Estos criterios dejan entrever la capacidad de responsabilidad del docente de cómo va a evaluar, y en esta óptica

estos criterios deben quedar claros y expresados en el aula, reconociendo a los estudiantes como parte fundamental de los criterios, en la medida que se llega a consensos o disensos sobre los mismos. En este aspecto se establece el cuidado por el otro en cuanto existe un respeto y responsabilidad del docente para formular unos criterios adecuados de evaluación y que posibiliten prácticas evaluativas que buscan formar pedagógicamente a los estudiantes.

No obstante, uno de los grandes dilemas morales en la evaluación que realizan los docentes corresponde a comprender y explicitar dónde está *la validez, la confiabilidad y la objetividad* de la evaluación. En el caso de la validez, se tiene presente que algo es válido cuando tiene unos procedimientos adecuados para que sean aprobados. Al respecto, Forster & Rojas (2008) sostienen que en el caso de la *validez instruccional*, es fundamental que la evaluación contenga contenidos vistos en la clase y en la *validez consecucional*, precisamente que el docente defina por ejemplo “cuáles son los propósitos y usos de la evaluación” (Forster & Rojas, 2008, p.294). Es decir, que el evaluador debe dar cuenta de los parámetros a evaluar de manera que exista un clima de aula empático en el desarrollo de los instrumentos de evaluación. También aparece la *confiabilidad*, la cual “implica que el instrumento entrega resultados similares cuando su aplicación en las mismas circunstancias a mismas personas” (p. 299). La confiabilidad se aplica en la medida que son claras las instrucciones de la prueba, a su vez cuando se le permite al estudiante que demuestre su aprendizaje en varias oportunidades. En ese caso, se busca que el docente en su formación profesional desarrolle en el aula de clase una capacidad de cuidado por el diseño de la evaluación, pero también que brinde posibilidades de evaluación a los estudiantes. Esto contribuye a mejorar el proceso de enseñanza y se reconoce la responsabilidad del estudiante en la evaluación.

Por último, se encuentra *la objetividad*, la cual busca que el docente elabore pautas adecuadas de la evaluación, a su vez que establezca criterios claros y concisos en el momento de elaborarla. En definitiva, una adecuada evaluación en el aula debe tener validez, confiabilidad y objetividad, para ello el profesor tiene la responsabilidad de asumir la evaluación con unos criterios definidos y que favorezcan la relación con el estudiante, es decir que el evaluador promueva una evaluación que responda a las necesidades del sujeto, con ello se genera un clima o relación de cuidado en cuanto se reconoce el papel fundamental del estudiante en el proceso evaluativo.

La formación del docente en la auto evaluación, hetero evaluación y coevaluación

En lo relacionado a cómo se ejercen prácticas de cuidado en la evaluación, se encuentra que el docente puede aplicarla de diversas maneras, por ejemplo, pruebas orales, escritas, grupales, entre otras. Pero, en este ejercicio

Revista Educación y Cultura Distribuidores a nivel nacional

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

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

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

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

María 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 Belalcázar
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 N° 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

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

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

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

evaluativo la auto evaluación, la hetero evaluación y la coevaluación son prácticas que buscan establecer unos criterios dialogados de lo que se evalúa. En lo que concierne a la *autoevaluación* se concibe que ésta se “ocupa de emitir juicios sobre aspectos específicos de logro” (p.180), con lo cual tiene un carácter reflexivo y dialógico, donde el estudiante bajo unos criterios del docente o en común acuerdo con el grupo se coloca una calificación. De esta manera, en la auto evaluación se promueven prácticas o relaciones de cuidado en la medida que el docente establece unos criterios a evaluar, donde se pone en tela de juicio la capacidad de autonomía, de responsabilidad y de decisión que tiene el sujeto de reflexionar críticamente sobre su proceso de enseñanza. En ese sentido, se da una práctica de cuidado donde el estudiante se reconoce como sujeto moral y por tanto tiene la capacidad de decidir sobre sus actos en el aula. Por ejemplo, en el respeto de sí (referido a la *auto estima*) y por el otro (*empatía*), en la atención y responsabilidad por la clase, en la relación con los compañeros, en el trabajo cooperativo, en el cuidado y pertenencia por el aula y el entorno. En definitiva, el estudiante emite unos juicios de valor sobre su aprendizaje en la clase y también participa de manera crítica en la construcción del aprendizaje, a partir de un ejercicio reflexivo del cuidado de sí y de los demás en el aula.

En la hetero evaluación “los compañeros hacen juicios o comentarios sobre el trabajo de otros” (p.181). De esto se asevera que hay responsabilidad, deliberación, diálogo y reconocimiento del otro como elementos de cuidado que están presentes en la heteroevaluación. Es un proceso donde los estudiantes construyen una posición evaluativa a través de reconocer el papel que juega el otro en la clase. Mientras en la coevaluación, se demuestra al docente y al estudiante en una relación dialógica y comunicativa, donde el evaluador presta atención al estudiante y por tanto, se construye un diálogo que busca evaluar en consenso la práctica evaluativa del sujeto.

La formación docente desde: la pedagogía crítica a una pedagogía del cuidado en la evaluación

El ejercicio de la formación del docente conlleva un práctica pedagógica reflexiva y crítica en el aula de clase. De esta manera, la evaluación posee un sentido político, es decir, que el docente asume en su praxis evaluativa un pensamiento crítico, reflexivo, deliberativo y democrático en el aula. Y, es una pedagogía del cuidado, de una parte, porque busca que los estudiantes en su proceso evaluativo se les garantice su bienestar, autoestima, motivación y cuidado de sí en el aula de clase. De otra parte, porque el docente piensa la evaluación desde una práctica del reconocimiento del otro, es decir desde una ética de la diversidad que se fundamenta en el cuidado, respeto y preocupación por la diversidad que se presenta en la clase.

A este respecto, una ética de la diversidad se comprende como “la posibilidad de una evaluación como actividad comprometida con valores democráticos y requisitos generales como la inclusión, el diálogo y la valoración de las diferencias, basada en el reconocimiento del otro como fundamento de formación” (Cabra, 2010, p. 33). En ese sentido, en una pedagogía del cuidado el docente tiene el sentido de formación a partir de la realidad de estima por el otro, el reconocimiento del estudiante como parte fundamental de su proceso de formación.

En esa perspectiva, una pedagogía del cuidado es de carácter incluyente y democrática, se le da la voz al alumnado, es decir, que el estudiante actúa como sujeto político en cuanto posee derechos de libertad, justicia e igualdad en el ejercicio de su aprendizaje en el aula. Por ende, se busca reconocer al estudiante en medio de su diferencia en el aula de clase. Por lo cual, este reconocimiento de la diversidad por el otro se construye desde políticas de equidad en las prácticas evaluativas donde los estudiantes son evaluados de la misma forma.

A modo conclusivo, la formación del docente debe propender en el ejercicio de su práctica evaluativa por una pedagogía del cuidado, donde la evaluación aparece como práctica cultural y lugar pedagógico que se construye en la conversación con los estudiantes, esto genera un cuidado por el otro, ya que conversar, dialogar y deliberar son elementos de cuidado donde se reconoce y se presta atención a lo que argumenta al otro, generando transformación en la práctica evaluativa del docente que posee un carácter formativo, que contribuye a la formación integral del estudiante.

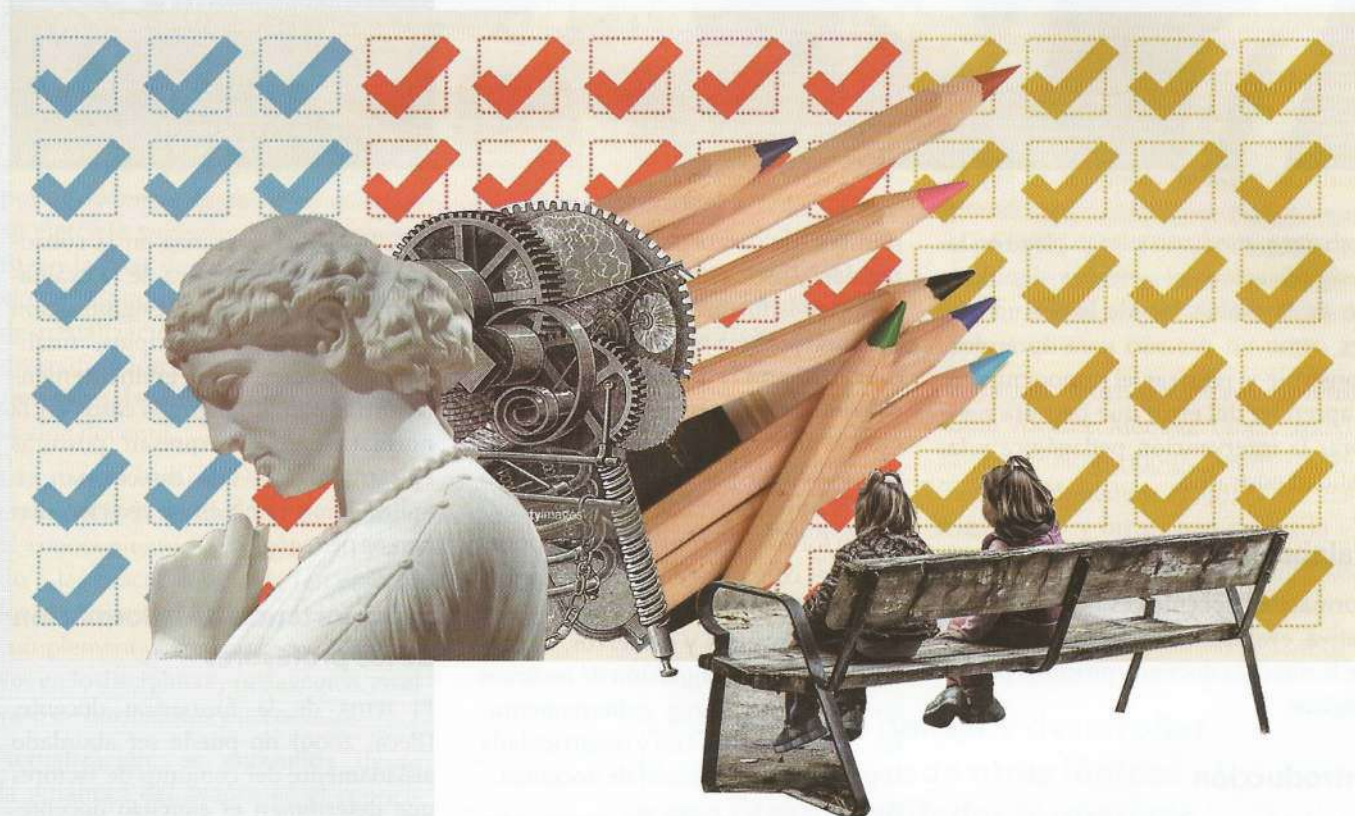
Referencias

- Cabra-Torres, F. (2010). *Atención a la diversidad y prácticas de evaluación en el aula*. Revista académica y científica del Gimnasio Los Andes. Perspectivas en Educación, Noviembre, No. 1., pp. 27-34.
- Mingol, C., (2009). *Filosofía del cuidar una propuesta educativa para la paz*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Delors, Jacques (1994). “Los cuatro pilares de la educación”, en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Ravela, P., (2008). *¿Cómo se formulan los juicios de valor en las evaluaciones educativas?*, Lima, PREAL.
- Foster, C., & Rojas, B., (2008). *Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez, la confiabilidad y objetividad*. Revista Pensamiento educativo. On line.
- Tamayo, A., (2011). *Epistemología, currículo y evaluación: una relación a reconstruir*. En: De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Nota

- 1 La evaluación analógicamente remite a lo medible, estandarizado y normatizado.

La importancia de la formación docente en evaluación educativa



Luz Stella García Carrillo

Dra. Ciencias de la Educación. Docente de planta Facultad de Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación Devenir Evaluativo. Universidad del Tolima. Ibagué. E-mail: lsgarcia@ut.edu.co

Resumen

El presente texto destaca la importancia y la necesidad de pensar y desarrollar una formación docente inicial y continuada en evaluación, centrada en una perspectiva formativa pertinente para las diferentes modalidades y niveles educativos.

Además, recalca que es prioritaria una política de formación docente en evaluación educativa, que más allá de las buenas intenciones se concrete en acciones administrativas, recursos financieros y procesos pedagógicos que posibiliten una formación sólida para



Fotografía - Alberto Motta

trabajar a mediano y largo plazo en la resignificación del sentido y significado de la evaluación de los estudiantes como un proceso para aprender, construir y reforzar el conocimiento y aprender del error que permita mejorar la intervención pedagógica y la calidad educativa.

Palabras clave

Formación docente, evaluación educativa, evaluación formativa, políticas de formación docente, procesos pedagógicos.

Introducción

Indudablemente una sólida y actualizada formación inicial y continuada de docentes es uno de los factores determinantes en la mejora de los procesos pedagógicos para alcanzar la tan nombrada y etérea calidad educativa, especialmente la referida a los procesos formativos desarrollados cotidianamente en el aula. La apuesta por la calidad de la educación es un interés prioritario como posibilidad para jalonar el desarrollo de los países y un discurso recurrente de las autoridades educativas que representan al Estado.

La formación docente es un proceso complejo que no puede ser entendido de forma aislada, porque un sin

número de factores la determinan, regulan y articulan. En este contexto histórico la formación docente, no ha sido una política relevante en el país y mucho menos la formación en evaluación educativa y temas afines. Muchas buenas intenciones, mucha aparente preocupación y un discurso que destaca la importancia de la labor docente y su formación continua, pero pocas acciones concretas en cuanto a la formación de los profesores, aunque se observan avances y esfuerzos, aún es baja y tímida la asignación de recursos en los presupuestos gubernamentales; además, imprecisa y desarticulada la política de formación de docentes.

Hoy más que nunca, los temas relacionados con la evaluación están de moda, se habla mucho sobre la evaluación, especialmente la de los estudiantes, pero aún falta trabajar más en la transformación de sus prácticas porque, “aunque se teoriza sobre la importancia de la evaluación para la mejora del proceso de enseñanza, lo cierto es que se repiten de forma casi mecánica las prácticas sobre evaluación” (Santos Guerra, 1999, p. 378). Se puede afirmar que la formación continua, la capacitación, actualización y el perfeccionamiento docente en evaluación es escasa, son pocos los espacios ofrecidos para estudiar específicamente la evaluación educativa.

De otro lado, se avanza en la consolidación epistemológica de la evaluación educativa para su resignificación desde conceptos, principios, finalidad y características eminentemente formativas. En algunos casos en la normatividad se expresan posturas epistemológicas que direccionan su aplicación y también se reciclan discursos pedagógicos.

La importancia de la formación de los profesores

El tema de la formación docente, (Beca, 2009) no puede ser abordado aisladamente del conjunto de factores que determinan el ejercicio docente, tales como: las regulaciones laborales, los sistemas de remuneraciones e incentivos, los criterios de selección y contratación y las condiciones de trabajo en las que se desenvuelven los profesores articulada con la formación inicial y situada en una perspectiva de formación. La necesidad de contar con una política pública de formación continua integral, sistemática y coherente, y permanente a lo largo de toda la carrera profesional. Y contar con una política amplia de fortalecimiento y valorización de la formación docente.

La formación docente la integran dos subsistemas, el primero es el subsistema de formación inicial y el se-

gundo es el subsistema de formación permanente o continua, en el que “se distinguen dos rutas de formación, que tienen como rango distintivo la titulación: la de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente no conducente a título y la profesionalización postgradual, que otorga títulos, de acuerdo con el nivel de profundidad del programa: especialista, maestría, doctorado y postdoctorado en educación en los términos contemplados por la Ley 30 de 1992” (Ministerio de Educación Nacional - Universidad Nacional de Colombia, 2009).

El Subsistema de formación continua: “Se entiende como, todas las acciones de formación, realizadas por el docente, desde que comienza su ejercicio profesional y que constituyen la base de su desarrollo profesional. Comprende las experiencias de actualización, perfeccionamiento, diversificación e innovación que ocurren formal e informalmente durante la vida docente.

La capacitación: ofrece a los docentes en servicio la posibilidad de abordar el conocimiento pedagógico, articulado a las prácticas de aula (en caso de los profesionales no licenciados) o de complementar sus procesos formativos en lo disciplinar y pedagógico, en el caso de normalistas y licenciados.

Actualización: es entendida desde la dinámica del avance en el conocimiento que permite aproximaciones permanentes a los objetos de estudio para generar nuevas perspectivas epistemológicas o metodológicas. Se desarrolla a través de diplomados, cursos, seminarios, talleres y eventos de corta duración que abordan temáticas o problemas específicos de la enseñanza y el aprendizaje escolar para el desarrollo de competencias pedagógicas.

El Perfeccionamiento docente: tiene el carácter de profundización en ciertas problemáticas del campo de conocimiento o de relaciones entre diferentes campos, a partir de las cuales se posibilitan procesos creativos, de innovación e investigación (MEN, UN., 2009, p. 85).

La de profesionalización postgradual, que otorga títulos, de acuerdo con el nivel de profundidad del programa (especialista, magister, doctor).

Estamos frente a una importante y determinante formación de profesores, en cuanto se orienta a investigar sobre sus prácticas y revisar, construir y reconstruir su saber profesional y pedagógico desde el contexto institucional. En contradicción con lo que piensan que la formación en evaluación no es relevante; hay una premisa falsa al considerar que evaluar es fácil y que lo importante es aplicar una serie de protocolos y diligenciar instrumentos. Consideran que la formación consiste solo en enseñar a los profesores a diseñar cuestionarios, a redactar las preguntas desde los requerimientos de las pruebas masivas estandarizadas o simplemente dar información sobre como reprobar a sus estudiantes.

La evaluación educativa

La evaluación “se mueve en un amplio rango de posiciones teóricas que sustentan y dan sentido a multiplicidad de prácticas evaluativas que reflejan

pone un proceso de valoración, de la formación y el aprendizaje. Es decir, calificar y evaluar son dos actividades complementarias.

La evaluación generalmente se realiza más en un marco social - administrativo (que es necesario pero no el único) para determinar quién “aprueba”, quien es “promovido o no”, “quien está en capacidad de ingresar o no”, la evaluación termina en un resultado y la asignación de una nota. La aplicación de la evaluación de los estudiantes es un evento y un momento final, determinado en el calendario por la dirección académica y no por los momentos en el avance en el aprendizaje, pero se sigue afirmando que es continua. “aunque muchos aprendizajes significativos tienen lugar en periodos de tiempo prolongados, la evaluación se realiza en un tiempo corto e igual para todos” (Santos Guerra, 1999, p. 381).

Asimismo, muchos autores y expertos como Álvarez Méndez (2001, 2003), Santos Guerra (1999), Sanmartí. N. (2008), Monedero (1999), Díaz Barriga (2001) y otros, han criticado el examen o prueba escrita con sus va-

...Es necesario pensar y desarrollar la evaluación desde otras lógicas y con otras finalidades formativas claramente delimitadas...

algunos intereses, tensiones e incoherencias del sistema educativo (García Carrillo, 2012). Evaluar para muchos es sinónimo de calificar, se aclara que evaluar supone: por un lado calificar para dar un resultado expresado en una nota, dado que la evaluación tiene como una de sus funciones reconocidas socialmente el calificar para certificar el aprendizaje. Al mismo tiempo, y de manera simultánea pero con finalidades diferentes, evaluar su-

riantes como el único y exclusivo instrumento de evaluación que continúa siendo el instrumento de evaluación más utilizado.

Además, el excesivo interés por los resultados en las pruebas masivas y estandarizadas lleva a que:

“Estamos ante evaluaciones que al estar obsesionadas por el rigor de las mediciones cuantitativas tienden a basarse en tareas cognitivamente simples y elementales, pues son las que permiten

que se construyan este tipo de test o pruebas objetivas. Esta clase de evaluaciones suponen un freno a la estimulación de capacidades cognitivas más complejas” (Torres, 2015, pág. 95).

En este escenario, es necesario pensar y desarrollar la evaluación desde otras lógicas y con otras finalidades formativas claramente delimitadas, asimiladas y comprendidas por todos los actores, debe ser definida en forma precisa en los documentos y las normas institucionales; es decir, incluir lo referente a la evaluación, información que debe ser conocida y de dominio de todos, previos acuerdos con la participación activa, porque en este proceso de participación, los profesores, estudiantes y acudientes se apropian de otras perspectivas de la evaluación.

La formación de docentes adquiere una dimensión trascendental, no es solo dar teoría evaluativa sino orientar al docente a planificar y articular la evaluación con los demás procesos didácticos y curriculares, lo que se denominó la trenza pedagógica.

En la formación de educadores sugiero apostar a una evaluación formativa, entendida como un proceso estructu-

La formación en evaluación educativa un compromiso político

En las políticas educativas y la normatividad se propone y subyace una mirada de la práctica educativa en la escuela que incluyen la evaluación, se definen las orientaciones con una delimitación y comprensión del concepto y significado de las acciones educativas que indirectamente direccionan otros procesos, procedimientos y resultados en el sistema educativo. En ellas y en su implementación se presentan tensiones por los intereses y procesos característicos de la economía de mercado que actualmente direcciona la educación. También las políticas internacionales desde los mandatos de las agencias supraestatales y que son replicadas a nivel nacional, regional y local a través de la normatividad. De manera que las políticas evaluativas, según Díez Gutiérrez (2007):

“Ciertamente son factor de desarrollo profesional para el mercado y para un sector del profesorado alienado por el sistema. Así comienza a generarse un tipo de lenguaje técnico (trabajo por

ramientas para comprenderla y administrarla desde y con referentes pedagógicos y formativos.

“Uno espera que una política evaluativa, sea al mismo tiempo una política formativa; una política evaluativa que cumpla también una función pedagógica. La función de la política evaluativa o Evaluación no puede ser una función punitiva de castigo” (Estrada, 2005, p. 88). El problema de la formación docente en evaluación no es solo pedagógico porque desafortunadamente una propuesta pedagógica no modifica nada sin un componente político fuerte que comprometa y asigne recursos para impulsar y desarrollar programas en todos los niveles educativos y modalidades.

A modo de cierre

En primer lugar, para transformar la evaluación de los estudiantes necesitamos desarrollar otras formas no tradicionales para aprender, enseñar y evaluar, lo que en teoría suena muy fácil pero para ello, es necesario formar en y desde otras miradas actuales y alternativas a toda la comunidad educativa, pero no es solo conocer los términos, las técnicas e instrumentos de evaluación o la aplicación de procedimientos operativos que es lo que ha primado.

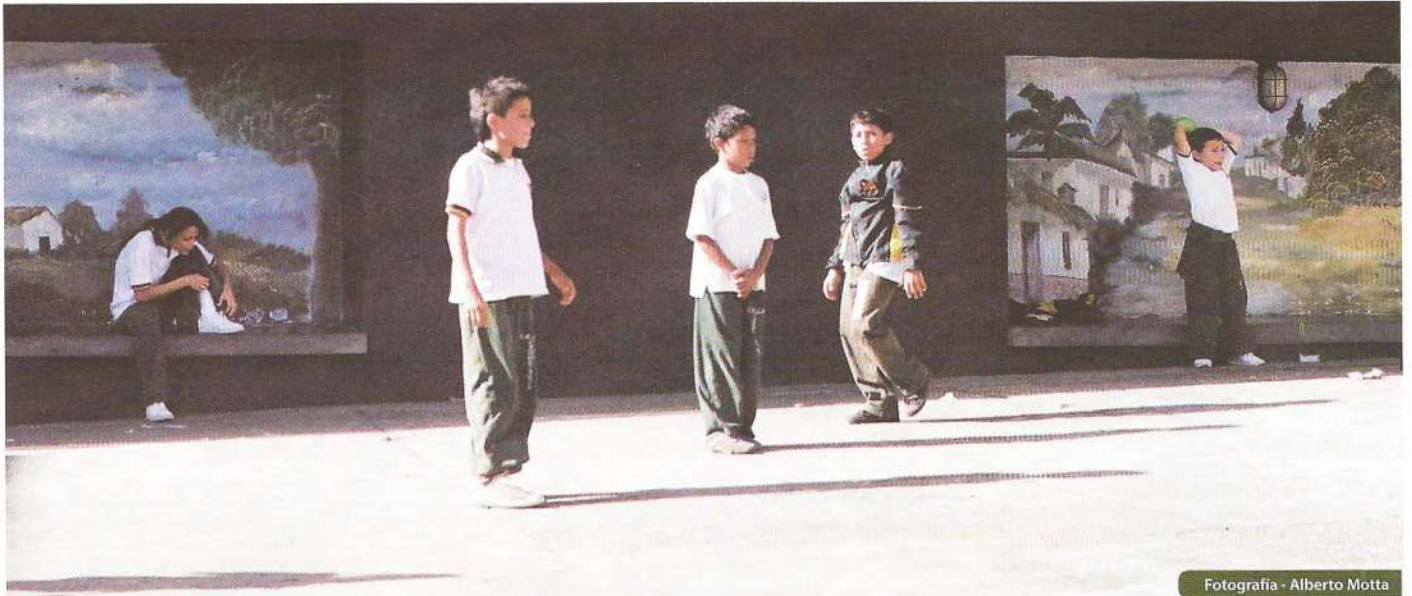
También, se puede concluir que la formación entendida como capacitación, actualización y perfeccionamiento docente, se ha caracterizado por su discontinuidad teórica y operativa, dada la diversidad de posturas integradas, sobrepuestas y con algunos componentes desarticulados. El académico chileno Cristian Cox, titula un texto “Formación continua de profesores: La hermana pobre de las políticas educacionales” situación que es cierta, porque la agenda de las políticas públicas en educación, muestran algunos avances, pero todavía queda mucho por hacer. Además, se reconoce que la transformación de las prácticas docentes son muy consistentes, y “constituyen un núcleo más difícil de cambiar con los sistemas educativos” (Cox, 2009, p. 13).

...Para transformar la evaluación de los estudiantes necesitamos desarrollar otras formas no tradicionales para aprender, enseñar y evaluar...

rado, planificado, situado, continuo que aporta al aprendizaje y permite obtener información para conocer la evolución del estudiante, sus avances y dificultades. Tiene como finalidad por un lado, asignar una nota o calificación y por otro, valorar y favorecer el aprendizaje, corregir, retroalimentar al profesor y al estudiante para promover un aprendizaje reflexivo y significativo. (García Carrillo, 2015).

objetivos, competencias, eficacia, calidad total, excelencia.), un tipo de metodología “a prueba de profesorado” de tipo técnico, un sistema de Evaluación por resultados” (p. 81).

Académicos e investigadores como Camilloni, Perrenoud, Moreno, Álvarez Méndez, Santos Guerra, Sammarti y García Carrillo reconocen la necesidad que los docentes estudien la evaluación para contar con las he-

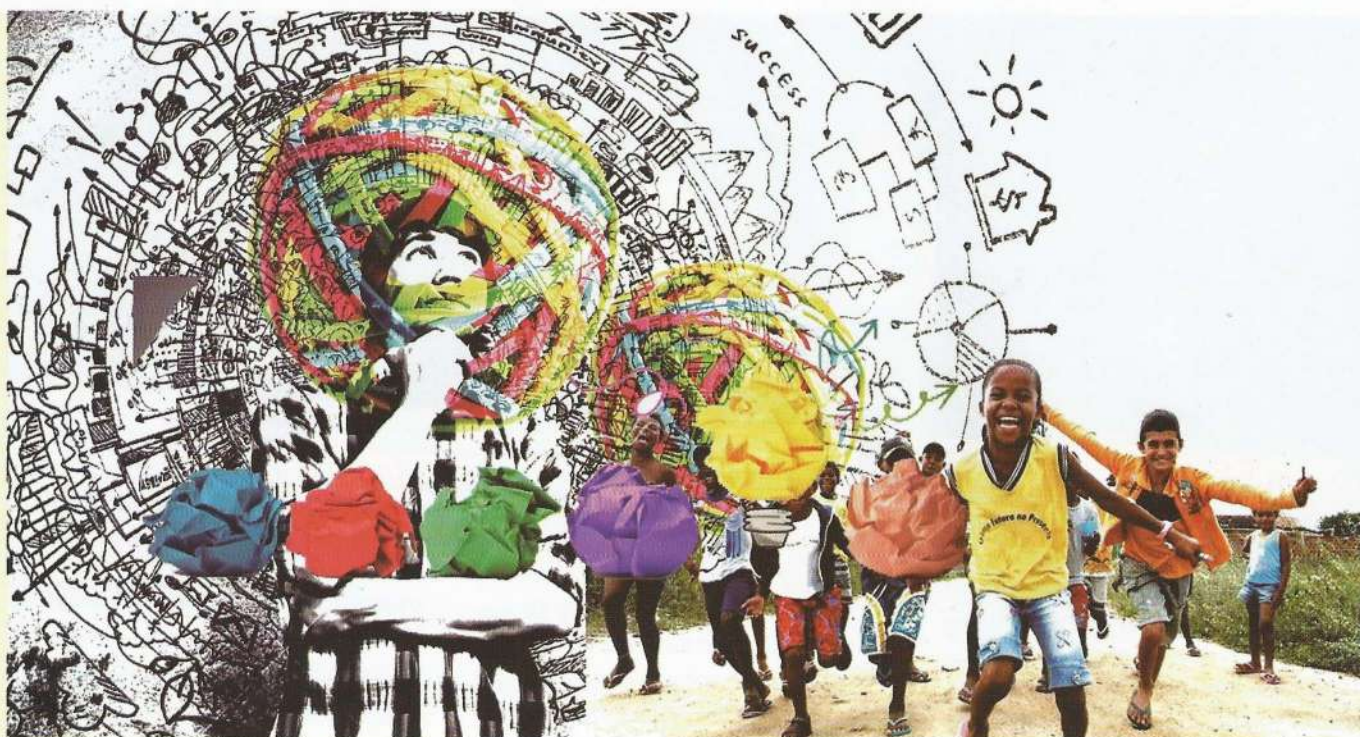


Fotografía - Alberto Motta

La formación que actualmente se ofrece, precisamente no es permanente en el tiempo, ni en los procesos formativos que conlleva y mucho menos tiene relación con el desarrollo personal y profesional de los profesores. En definitiva es primordial e imprescindible “aprender, desaprender y reaprender de la evaluación” (Moreno, 2012, p.131), para convertirla en un proceso para aprender, construir y reforzar el conocimiento y aprender del error que permita mejorar la intervención pedagógica y la calidad educativa; esta es una de las fórmulas que permitirá que los docentes apropiemos otros significados formativos de la evaluación para superar las anquilosadas miradas y prácticas que aún persisten. Los profesores tenemos un reto y un compromiso personal y profesional, necesitamos trabajar en este sentido, es urgente.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez J. M. (2001). *Evaluar para Conocer, Examinar para Excluir*. Madrid. Morata.
- Beca, C. (2009). *Desafíos para una política de formación continua docente*. En: Sotomayor C., Walker H. (editores). *Formación continua de profesores ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar? Experiencias y propuestas*. Editorial Universitaria S.A. Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Calvo, G., Rendón, D., Rojas, L. (2004). *Un diagnóstico de la formación docente en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional, IESALAC - UNESCO.
- Cox, C. (2009), *Formación continua de profesores: la hermana pobre de las políticas educacionales*. Prólogo en: Sotomayor C., Walker H. (editores). *Formación continua de profesores ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar? Experiencias y propuestas*. Editorial Universitaria S.A. Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Diez Gutiérrez (2007). *Políticas educativas, evaluación y metaevaluación de docentes: Discursos oficiales versus prácticas reales*. En Niño L.S. (compilación) (2007) *Políticas Educativas Evaluación y Metaevaluación*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Estrada J. (2005). *Política Educativa y neoliberalismo. A propósito de las tendencias de política educativa durante el gobierno de Uribe Vélez*. Serie Documentos para una evaluación crítica. Observatorio Nacional de Políticas en evaluación. (1), Bogotá.
- García Carrillo, L. S. (2015) *¿La evaluación formativa una práctica presente en las aulas universitarias?* Ponencia en III Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Universidad Nacional de Costa Rica. San José.
- García Carrillo, L. S. (2012) (comp.) *La Evaluación escolar. Una práctica cotidiana que va perdiendo el año*. Editorial Universidad del Tolima. Ibagué.
- Ministerio de Educación - Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales. (2009) *“Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo profesional docente”*. Documento base “Bogotá.
- Moreno T. (2012) *Frankenstein Evaluador*. Revista de la Educación Superior. Vol. 40. N°160 México.
- Posada, J. (2008). *La formación de educadores. La reflexión práctica*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Sacristán, G. (1993). *El Profesorado*. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, (219).
- Sanmarti, N. (2008). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Editorial Grao. Barcelona.
- Santos Guerra, M. A. (1996). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Santos Guerra, M. Á. (1998). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la Evaluación cualitativa de los centros escolares*. Akal Universitaria, Madrid.
- Torres J. (2015) *Organización de los contenidos curriculares y su relevancia cultural*. En: Gimeno, S. (2015) (Comp.) *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona. Morata.



Fernando Bárcenas Orbe
Universidad Complutense de Madrid



Jorge Larrosa Bondía
Universidad de Barcelona



Joan-Carles Mélich Sangrà
Universidad Autónoma de Barcelona

Pensar la educación desde la experiencia

La experiencia es el lugar donde tocamos los límites de nuestro lenguaje.

Giorgio Agamben, Infancia e historia

El propósito de este texto es situar dimensiones de lo pedagógico- y del pensamiento sobre la educación- en lugares distintos a los dominantes.

En escenarios muy cercanos al cuerpo, entendido como acontecimiento de la existencia, como escenario de lucha, resistencia, y también como finitud. Se trata, por tanto, de apuntar a un pensamiento (no metafísico) de la educación que enfrente la singularidad, la contingencia y la incertidumbre. Nuestra aspiración es pensar la educación desde una noción no arrogante de experiencia, pero marcando diferencias con respecto a los lenguajes impersonales de la racionalidad tecno-científica (las definiciones intencionales de la educación); con res-

pecto a una idea de la educación como algo que tiene que ver con un vocabulario ideado para neutralizar la ambivalencia (el lenguaje de los objetivos, las planificaciones y las estrategias, el de los proyectos, los programas y las acciones controladas); con respecto a esa manera de entender la educación que tiene su criterio fundamental en la eficacia y cuya figura emblemática es la del experto.

Apertura

En su constitución teórica típicamente moderna el saber pedagógico que trata de fundar las prácticas educativas tiene clara su apuesta - la claridad cognitiva, que es expresión de un or-

den emanado de una razón legislativa – y ha consumado sus propias renuncias: eliminar la incertidumbre usurpando a la experiencia de la educación su carácter hermenéutico. Allí donde se presenta un “contexto hermenéutico” surgen problemas de significación y sentido. La incertidumbre provoca irritación, pues en lo ambivalente el sujeto tiene que leer las situaciones interpretándolas, tiene que elegir y decidirse. Y hay que elegir, pues allí donde no hay posibilidad de elegir todo es posible y si “todo es posible”, se sientan las bases para una práctica de corte totalitario.

Desde una tradición de pensamiento que proviene de Platón y pasa por Descartes, Locke y Kant, el horror a la incertidumbre significó varias cosas, según el ámbito donde se aplicase. En política, significó la expulsión de los extraños y la legalización de lo sancionado como excepción, donde lo excepcional deviene regla de lo cotidiano (Agamben, 2004, 11). En el ámbito intelectual significó la deslegitimación de los fundamentos del conocimiento filosóficamente incontrolables (los que provienen de la experiencia). En todo este proceso es el experto quien sabe y quien decide. Pero esta tradición de la filosofía fundacional tiene su efecto implacable en el orden del pensamiento, pues un pensamiento correcto es el que busca lo que hay tras las meras apariencias. Y esto no significa otra cosa que declarar una guerra legal – a lo que no es sino mera apariencia. El resultado de todo ello es el monumental olvido de que también entendemos las cosas experimentándolas de forma corpórea, relacional: en situación.

Comprendemos a partir de nuestros cuerpos, a través de las relaciones que establecemos con los demás y de las formas a través de las cuales nos ponemos en contacto con los objetos del mundo. Usamos el lenguaje como medio para comunicarnos, pero también aspiramos a hacer del lenguaje el fin de todo aquello que consideremos comunicación humana. Y, por eso, tan

importante como lo que decimos es lo que mostramos y llamamos. Lo que importa es la experiencia.

Un discurso de la experiencia en educación es hoy, sin embargo, empresa difícil. La práctica de la educación, tal y como es pensada por algunos de sus defensores en Teoría de la Educación, sirve para reforzar una mentalidad clasificatoria:

La práctica típicamente moderna, la sustancia de la política moderna, del intelecto moderno, de la vida moderna, es el esfuerzo por exterminar la ambivalencia: un esfuerzo por definir precisamente (Bauman, 2005, 27).

Una mentalidad cuyas palabras fetiche enuncian el diseño, la manipulación, la ingeniería, la regla, la clasificación, el orden y la jerarquía. Una mentalidad cuyo proyecto es la larga historia de múltiples diseños de lo real, los cuales buscan imponer nuevos y sucesivos “nuevos órdenes” de los que, evidentemente, siempre serán expulsados muchos de los que no encajan dentro del sistema previsto. Desde esta mentalidad, la única crítica legítima, pedagógicamente hablando, sería la que termina objetivándose en un “proyecto”.

Lo que pretendemos en este texto es tratar de situar distintas dimensiones de lo pedagógico, y del pensamiento sobre o para la educación, en lugares distintos a los dominantes.

En lugares muy cercanos al cuerpo-entendido como lugar de la experiencia -, como escenario de lucha y de resistencia, y también como finitud, como nacimiento, como muerte, como atención o placer, como expresión y como fatiga. Pero se trata, también, de apuntar a un pensamiento no metafísico de la educación que enfrente la singularidad, la contingencia, la falta de sentido, la ambivalencia y la incertidumbre. Y todo ello para marcar diferencias con respecto a los lenguajes impersonales de la racionalidad tecno-científica que se han instalado en lo pedagógico. De marcar diferencias con respecto a las defini-

ciones intencionales de la educación, respecto a la idea de la educación como algo que tiene que ver con ese vocabulario ideado para neutralizar la ambivalencia – el lenguaje de los objetivos, las planificaciones y las estrategias, el de los proyectos, los programas y las acciones controladas -, marcar diferencias, en fin, con respecto a esa manera de entender la educación que tiene su criterio fundamental en la eficacia y cuya figura emblemática es la del experto.

Hemos dividido este texto en tres partes. La primera, que escribió Fernando Bárcena, plantea las dificultades de un regreso a la experiencia en educación bajo el signo de los discursos pedagógicos dominantes en Teoría de la Educación. Para ello, tratamos de poner en relación la educación con una triple experiencia original de lo pedagógico – la del viaje, la de la salida al exterior y la del comienzo – en un intento de pensar la educación como acontecimiento. La segunda parte, que escribió Jorge Larrosa, intenta poner en contraste una manera impersonal de pensar y decir la educación con un lenguaje que sería algo así como una forma de pensar y expresar la educación que no pretende adoptar el punto de vista de ningún lugar, sino que es consciente de que se habla y se piensa siempre desde una condición subjetiva y personal. Aquí, la experiencia exige un lenguaje atravesado de pasión que enuncia las singularidades de lo singular; un lenguaje para la conversación más que para el debate, la discusión o el diálogo, entendidas como formas de comunicación obligatorias. La tercera parte, que escribió Joan-Carles Mélich, presenta las líneas generales de una pedagogía de la finitud, y especialmente trata de poner de manifiesto la ineludible situacionalidad y relacionalidad de los seres humanos en sus mundos. A partir de aquí, se plantea la dimensión ética de la acción educativa. Se trata, en suma, de apuntar a un pensamiento de la educación desde un lenguaje de la experiencia que es profundamente

ético, aunque no se derive de una ética del deber ni de una ética ligada a la legislación obligatoria de la razón.

El lector va a notar enseguida que el texto está escrito – en realidad hablado – en primera persona. Cada uno de nosotros ha tratado de escribir como quien habla de alguien que conoce y está mirando cara a cara, hablando con una cierta intimidad y desde una cierta cercanía que no anula las diferencias intelectuales ni la importancia de los argumentos desplegados.

La educación y el regreso de la experiencia

Un problema del discurso dominante sobre la educación es que se presenta a sí mismo como un discurso ya blindado contra cualquier tipo de crítica. Este discurso se sirve ahora de las nuevas tecnologías de la información y de la expresión “sociedad del conocimiento” – que ha llegado a convertirse en una fórmula mágica que reúne todos los retos pedagógicos que han de asumirse – para imponer un nuevo totalitarismo epistemológico y metodológico. En su blindaje, este discurso ya ordenado impone una política del silencio que hace de cualquier posible crítica la manifestación más clara y evidente de lo reaccionario. Sorprende que, si tradicionalmente el intelectual era justamente quien manifestaba su progresismo en su oposición argumentada al sistema, ahora sea lo contrario. La cuestión que planteo es muy parecida al argumento que el esloveno Slavoj Žižek desarrolla en su libro *¿Quién dijo totalitarismo?* Hay expresiones, como la misma de totalitarismo, cuyo uso sobreabundante, y banalizado, acaba convirtiéndose en un subterfugio que, en vez de permitir pensar, obligándonos a adquirir una nueva visión de la realidad histórica que describe, nos descarga del deber de pensar e incluso impide todo pensamiento crítico e independiente (Žižek, 2002, 13).

Hay una aspiración moralizante en ese discurso. Y, en realidad, es lo mismo que se revista de un formato

tecnológico o con un discurso más crítico-reflexivo, como veremos más tarde con mayor detalle. Su núcleo conceptual se resume en la idea de que la calidad de la educación – otro fetiche pedagógico – depende de la calidad de las motivaciones de los sujetos a favor, en un caso del uso de los recursos de la sociedad de la información, y en el otro de un esquema de prácticas reflexivas que, por más que reivindiquen el carácter singular de los acontecimientos educativos, anhela instituirse en un discurso dotado de eficacia, rigor y legitimidad científica. Es a este nivel de una motivación favorable donde se juega eso que llamamos calidad de la educación. La antigua relación pedagógica mediada por la palabra y los gestos es sustituida ahora por una comunidad virtual – los enfoques crítico-reflexivos también han sabido hacer un buen uso de la sociedad del conocimiento – que acaba por anular lo que en otro tiempo llamábamos *comunidad de sentido*. La experiencia de un maestro en un aula intentando hacer “ver” a sus alumnos todo un mundo de posibilidades mediante el solo recurso de la magia de la palabra es, cada vez más, algo inusual ante la invasión de uno de los dioses de la ciudad moderna; ahora ya no hace falta la semipenumbra de una sala de cine para proyectar las imágenes, pues la era digital nos proporciona un arma más eficaz, el *PowerPoint*.

Para lograr ese bien común de la codiciada calidad de la educación – una expresión previamente definida por la mentalidad clasificatoria y de diseño moderna –, todos los miembros de la sociedad educativa han de actuar pensando de modo idéntico y único: han de ser unos buenos ciudadanos de la comunidad cognitiva a la que pertenecen (no se insistirá bastante en que cognición y pensamiento no son la misma cosa, pero esta diferencia también la hemos olvidado). De modo que oponerse a este modelo es oponerse a la misma idea de la calidad pretendida. Así que la construcción de un nuevo orden es posible sólo si va asociado a la construcción de una

nueva noción de educación, de un nuevo tipo de educando (o de alumno) y de un nuevo tipo de educador (o profesor), porque no puede haber un buen orden sin actores saneados. De aquí es fácil asignar a la educación diversas funciones, desde la promoción de la regeneración moral – entendida como modificación de las motivaciones de los individuos –, hasta su socialización en el nuevo *ethos* a las generaciones venideras (normalización de conductas). Se entiende que el principal problema de este modelo consiste en que anula la posibilidad de control del sujeto, al crear las condiciones para que cualquier resistencia al programa terapéutico sea interpretada como una expresión efectiva de la imperfección que debe superarse para lograr el nuevo orden deseado. Así, la resistencia al nuevo orden no sería más que una expresión del “hombre viejo” que hay que reformar o, en su caso, dejar de lado.

Sin embargo, invito al lector a que considere otra historia. A que piense, por ejemplo, que la memoria original de lo pedagógico remite a un tipo de experiencias que es un viaje en el fondo impensable desde el régimen de la racionalidad tecno-científica: el esclavo pedagogo que conduce al niño hasta la escuela. En esta experiencia original se dan cita tres elementos: el viaje, la salida hacia el exterior y la experiencia del comienzo (Serres, 1993, 23). Esta triple experiencia – viaje, salida y comienzo – está contenida en una de las derivas latinas de la palabra educación; *educere*, es dirigir o salir hacia afuera, conducir a alguien fuera de lo propio, más allá del lugar conocido y habitado, empujarlo hacia lo extraño. Aquí, lector, puedes encontrar una historia de la pedagogía bien interesante: *Erfahrung es Fahrt*, la experiencia es un viaje y, por eso pensada como experiencia, la educación es una salida hacia un afuera donde no todo puede planificarse ni programarse. Se trata de un viaje en el que se hace una experiencia, la de una confrontación con lo extraño, la que consiste, también, en escapar de las

identidades fijas e inmutables, desligarse, en fin, de los lazos que “fueron impuestos en el terror obediente, familiar, social, impersonal y mudo de los primeros años” (Quignard, 1998, 218). El viaje, pues, como experiencia, como salida que nos confronta con lo extraño y como posibilidad de un nuevo comienzo.

Llevado a su límite, ese hacer experiencias es una praxis cuyo sentido reside en su misma realización. Aquí, actuar es *iniciar algo nuevo*, tomar una iniciativa que se despliega más allá del tiempo de quien inicia el primer gesto. Quien inicia la acción, o quien pronuncia la primera palabra, no cierra el discurso, sino que lo abre. Ese nuevo comienzo permite que la educación sea una experiencia relacionada, no ya con los significados pedagógicos dados, sino con la creación del sentido. El problema reside en que, como inicio y como comienzo, el tiempo de la educación, que no es cronometrable ni programable, tampoco es del todo pensable: “El comienzo del tiempo es algo que no podemos pensar [...]: ninguna conciencia puede vivirse a sí misma en trance de dar comienzo” (Blumenberg, 2004, 15). Estoy aquí un *pensamiento del comienzo*, para poder a su vez pensar una educación desde la experiencia que precede a todo intento de [d] escribirla. Pensar la educación al margen de un punto de vista tanto “tecnológico” como “metafísico”, porque la tecnología (que es un sistema) hace de la experiencia experimento y porque la metafísica es aquel saber que se sitúa más allá de toda experiencia sensible. En ambos casos, la “búsqueda del origen” encubre la pretensión de recoger la esencia exacta de la cosa, una identidad meticulosamente replegada sobre sí misma, una presencia siempre idéntica e inmutable. Un pensamiento del comienzo busca otra cosa: “localizar la singularidad de los acontecimientos, fuera de toda finalidad monótona” (Foucault, 2000, 12).

Podría decirse, entonces, que cualquier intento por penar la educación



Fotografía - Alberto Motta

no sería más que la elaboración de un discurso – un saber, unas prácticas, el diseño de unas acciones, la explicitación de unas reglas – cuyo objeto es esa experiencia primordial del viaje, de la salida y del comienzo en un espacio y un tiempo dados. Pero no es la misma cosa esa experiencia, en su específica originalidad y singularidad, que su explicitación en un discurso que pretende racional y en el contexto de un particular discurso pedagógico. Así como no hay filosofía sin escritura (y sin textos que argumenten), tampoco hay teoría de la educación sin escritura pedagógica (y sin argumentos sobre la educación). Bajo este punto de vista, una teoría de la educación, en su pretensión de explicar las reglas que funda la experiencia misma de eso que llamamos educación, no es otra cosa que una práctica distinta de la experiencia de la educación misma, o lo que es lo mismo, se trata de la transformación de una experiencia original en otra práctica que pretende explicarla, describirla, decirla. Como toda elaboración teórica de cierta complejidad, esa teoría de la educación se asigna la tarea de conformar la figura conceptual de la experiencia que tiene como objeto de estudio; y, como decía Wittgenstein, la filosofía, al registrar un juego precedente, en realidad lo transforma. A la pedagogía, como discurso que preten-

de conformar la figura conceptual de la educación, le ocurre lo mismo que sucedió con el paso de la oralidad a la escritura: una lengua no es la misma cuando se escribe que antes de hacerlo, como las palabras de Sócrates no son las mismas en su oralidad que en la escritura de los diálogos de Platón, porque la “escritura cambia aquello que refleja y siempre traiciona lo que delata” (Pardo, 2004, 59). Cada vez que tratamos de volver explícitas las reglas de juego que implícitamente practican otros, cuando creemos que estamos “diciendo” la verdad sobre sus prácticas, lo que en realidad hacemos es mudarla en otro juego con pretensiones de una verdad previamente fijada en sus contornos. Al escribir sobre educación, elaborando saberes racionales, componemos una serie de reglas que intentan volver explícito lo implícito, visible lo oculto, para hacer hablar el silencio de lo real, que como tal sólo es lo que es. Pero, ¿podemos todavía pensar la “verdad” de la educación desde esa experiencia primordial? La cuestión determinante es: ¿se aprende a comenzar?, ¿es posible un aprendizaje del comienzo si, como acaecimiento, el comienzo tiene la forma de un *presente intempestivo*, la figura misma de lo sorprendente y del instante? Desde la mentalidad moderna diríamos: un mundo ordenado es aquel que sabe con seguridad (sin

ambivalencia ni incertidumbre) cómo continuar. Desde el lenguaje de la experiencia decimos: *incipere no discitur*, “no se aprenden los comienzos”. ¿No se aprenden o no se enseñan?, ¿se dicen o simplemente se muestran?

Para responder a estas cuestiones, me resulta esencial volver a la imagen de alguien que intenta “decir” (y explicar) las reglas que el otro tan sólo podría “mostrar” (usándolas desde su saber experiencial). La diferencia entre uno y otro es la misma que hay entre un “profesor” y un “maestro”. El *maestro*, más que explicar o dar una clase teórica, lo que hace es mostrar lo que

experto pretende transmitir y probar. Y por eso, como los sofistas y logógrafos, fundamos escuelas e instituciones donde se supone es posible perfeccionar lo que por experiencia ya se sabe.

Blumenberg dice lo mismo recurriendo a la imagen de la caverna, cuya fundación encontramos en Platón. La caverna, que en Platón funciona como el lugar donde los esclavos sólo perciben las apariencias de las cosas, es aquí un lugar protector donde encontrar seguridad frente a lo abierto e incierto del mundo. Cavernas hay muchas y el dilema es que, aunque en ellas podemos vivir, los víveres

se encuentra en el hecho de que los adultos tras haber realizado su propia experiencia, la transmiten a los jóvenes para evitarles que tengan que recopilar la información necesaria para vivir. Esta transmisión proporciona un espacio de seguridad protector. Pero en ese acto de educación confluyen en realidad dos tipos de “experiencia”: *la experiencia de realidad y la experiencia de transmisión de la realidad*. Y, a medida que aumenta en el individuo docente su destreza para transmitir esa información, arrastra una mayor pérdida de realidad.

El incremento en la competencia disminuye la sensibilidad hacia la experiencia. Donde hay *experimentum*, no hay experiencia, donde hay *regularidades* no existen singularidades. El caso es que el material dado en educación es una experiencia por hacer. Y podemos aproximarnos al conocimiento de este material dado de la experiencia de dos formas. De modo *científico*, tratamos de fijar en la experiencia lo que en ella hay de regular, estable y repetible, lo que nos capacita para repetir una secuencia futura y reproducir así un determinado tipo de efectos previsibles. A través de un *conocimiento poético*, la experiencia puede ser abordada en su compleja síntesis y en su particular unicidad, para tratar de ver en ella lo que hay de único e irrepetible (Valente, 2002, 20-21). Aquí, lo de menos es lo que la experiencia contenga de constante sujeta a leyes o a reglas estables. Lo que importa es su carácter único, lo que hay en ella de no legible y de irrepetible, lo que dibuja una línea que separa el *antes* y el *después*. Porque aprender significa reconocer que hay un tiempo (el “después”) en el que sabemos lo que en un cierto “antes” ignorábamos. Sólo que en ese tiempo posterior no alcanzamos a recordar en qué instante aprendimos lo que ahora creemos saber.

Es poéticamente como somos capaces de prestar atención de un modo especial: *caemos en la cuenta* sobre la singularidad de la experiencia. Llevada

...El incremento en la competencia disminuye la sensibilidad hacia la experiencia. Donde hay *experimentum*, no hay experiencia, donde hay regularidades no existen singularidades...

sabe haciéndolo. El discípulo aprende junto a él, porque aquí aprender no es imitar lo que el maestro hace, sino ejercitarse junto a él. El maestro no es un experto que sepa explicar y, por tanto, hacer comprender al discípulo. En cambio, el *profesor* es quien explica las reglas, los principios y las técnicas de una práctica que, muy posiblemente, él mismo no domine. Igual que el “alumno”, el “individuo docente” es “invención exclusivamente humana. Enseñanza no es lo mismo que imitación de lo que se percibe en otros, o de lo que otro hace ante uno para que lo vea” (Blumenberg, 2004, 126). Esta creencia en la facultad de poder explicar, y por tanto en poder enseñar, se sostiene en la eficacia misma con que podemos alcanzar a explicar las reglas que por experiencia aprendemos, mostramos, pero no decimos. Es esa eficacia la que la condición de

y el alimento está en el exterior, donde el individuo hace de verdad la experiencia, y donde cualquier cosa puede ocurrirle. La cultura es una de esas cavernas. Y por eso las cavernas se han llegado a convertir en “centros de enseñanza y aprendizaje,” en lugar de origen de la primera institucionalización, profesionalización y codificación: grandes palabras para comienzos quizás mínimos” (Blumenberg, 2004, 1238). Lo que hay dentro de la caverna, aquello que se dice y que se explica, remite a lo que está fuera, pero no es la misma clase de experiencia: “El órgano de atención al mundo ‘real’ es ahí el ‘se dice’. Esto conlleva que en la caverna había que enseñar a otros a crecer” (Blumenberg, 2004, 128). Parte de las justificaciones que pueden ofrecerse para la existencia de una educación, entendida ahora como una *pedagogía de la caverna*,

a su límite, ésta remite a una producción (poiesis): llevar algo, en este caso a alguien, a su presencia, a la visibilidad. “Producir” aquí no quiere decir fabricar, sino *creación poética*. Pues la producción (poiesis), como podemos leer en el *Banquete*, fue pensada como la actividad por la cual algo pasa de la nada al ser, a un modo de existencia concreta (Agamben, 1998, 116). Pero este significado original se ha ido perdiendo: la “producción” (poiesis) ha acabado siendo pensada como el proceso a través del cual se produce el objeto, donde el resultado objetivable marca el término de la actividad que lo produjo. El acento se ha puesto en el *saber-hacer*, más que en la experiencia del *saber-expresar*. Por eso lo que interesa hoy en educación es la destreza, la habilidad y la competencia. Porque el resultado de la educación no es ya una experiencia de formación, sino la capacitación para el mercado de trabajo, y quienes los estándares de calidad no son otros que las propias empresas. En este saber hacer han ido tomando cada vez más protagonismo la figura del experto y la racionalidad de las instituciones que organizan esa práctica de la educación, entendida exclusivamente como proceso de escolarización en el entramado social (del mercado). Bajo una mentalidad fabricadora de este tipo, los acontecimientos dejan de tener especial interés. Se les arranca de su singularidad: sólo cuentan como medios para un objetivo previamente establecido.

El acontecimiento es lo que sobreviene en el tiempo, como tiempo humano, y lo que acaece en la determinación de la acción humana como experiencia y vivencia de ese tiempo. Siempre que ocurre algo nuevo irrumpe algo inesperado e imprevisible (Arendt, 1997, 64). Lo que introduce la noción de acontecimiento es el *sentido*, como algo diferenciado de la significación lógica. Si el “significado” trae cerrado e interpretado en un único sentido lo que dice, el sentido deja abierta la posibilidad a nuevas y múltiples significaciones de la realidad. Pensada desde la figura del acontecimiento, la

reflexión sobre educación es un cierto saber poético. Aquí, lo poético es experiencia de *apertura*. Me refiero a un pensar que es, a la vez, una *incisión poética* (un nuevo sentido) y una *incisión política* (un nuevo comienzo). Lo poético introduce algo nuevo que rompe con lo anterior, algo nuevo que es sorpresa. El momento poético es un estado que implica una relación libre, no sometida a los significados dados y establecidos sobre las cosas. Y ello supone una libertad intensa del individuo en el mundo. Una libertad que es posibilidad de lo que hemos llamado insistentemente “comienzo”. Lo poético en educación es la trama, el relato y la narrativa que nos ayuda en la tarea de inventarnos, allí donde ya sólo parece que podemos normalizar nuestras conductas, para ajustarlas al orden socialmente establecido. Inventarse quiere decir aquí reaprender la palabra y la imaginación poéticas, porque la voz poética trae a la conversación, a la práctica y al comienzo una expresión única, una voz propia que no es asimilable a ninguna otra. Por eso la voz poética es la voz más conversable de todas, más conversable que la de la ciencia. Aunque sea algo fulgurante e instantáneo, algo aparentemente insignificante y contradictorio, una relación poética es una relación liberadora. Porque es en lo poético donde lo instantáneo se detiene, donde la mirada capta el instante mismo de lo que sorprende, donde la educación, en fin, abandona las viejas y actuales pretensiones de conducir la mirada del otro en una dirección correcta, previamente definida, para convertirse en el acontecimiento de una mirada compartida.

La novedad que introduce la dimensión poética en la educación es sólo pensable como aquello que no tiene cualidades definidas y delimitables, y por eso introduce una relación de infinita extrañeza, la misma que se experimenta ante lo que no se puede dominar, algo que se resiste a la clasificación y la catalogación, porque no se deja fijar. Lo nuevo sólo existe en la mudanza y en el devenir, y por eso

expresa la posibilidad del inicio como diferenciación. Lo nuevo es, pues, del orden del acontecimiento, que rompe la lógica encadenada de los hechos y las relaciones causales o establecidas como inamovibles. Como en otros ámbitos, una de las tareas centrales de lo poético en la educación es la de favorecer la alteración del orden de las cosas. No se trata sólo de que a través de la educación hagamos lo posible para atenernos a las grandes palabras – como “humanidad”, “bondad”, “tolerancia” –, vocablos cada vez más elusivos, sino de lanzarse en las mutaciones decisivas de una pluralidad aceptada como tal.

Nota

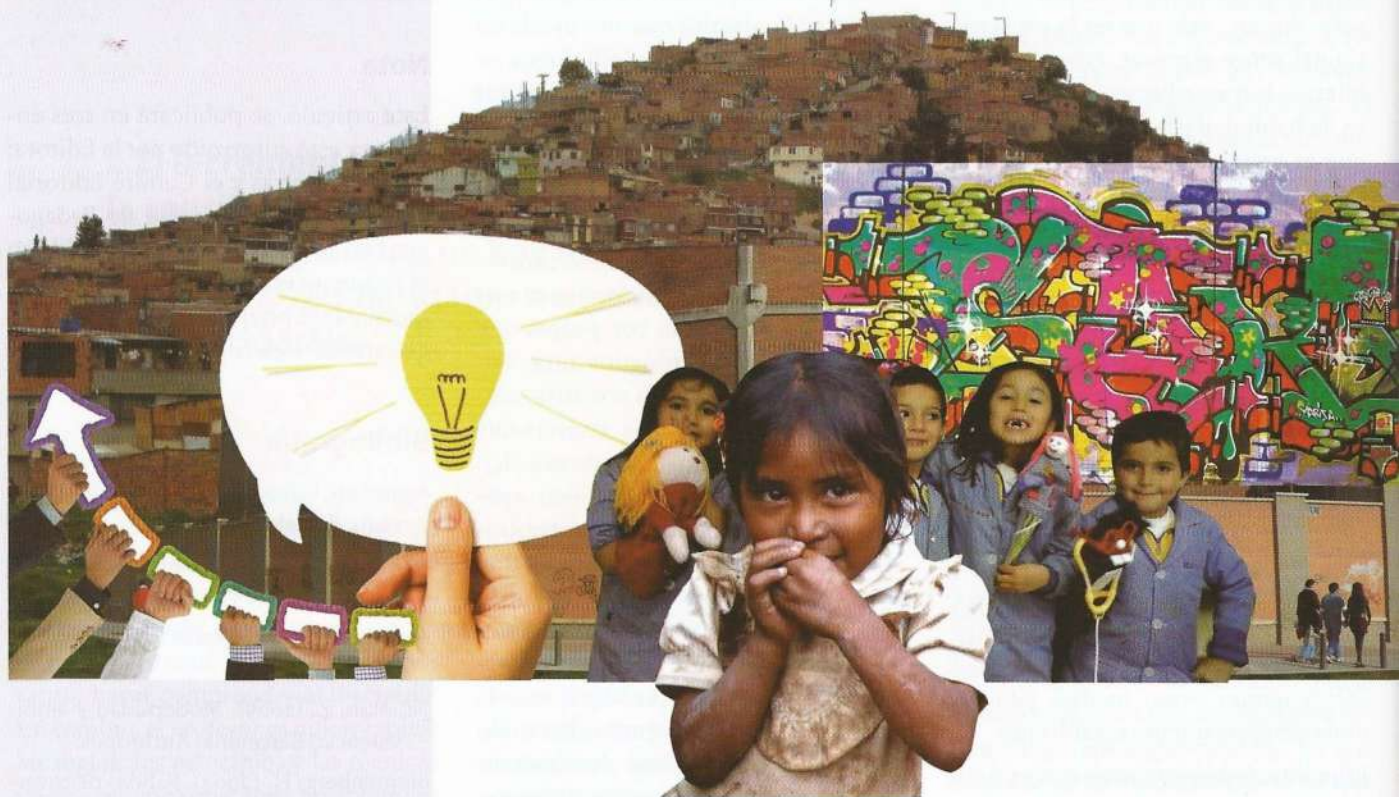
Este artículo, se publicará en tres entregas y está autorizado por la Editora: Dra. Ana Seixas y el Comité Editorial de la Revista Portuguesa de Pedagogía, No. 40-1 2006, y está disponible en el siguiente enlace: <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1157>.

Bibliografía

- Agamben, G (1998). El hombre sin contenido. Barcelona: Àltera.
- Agamben, G (2004). El estado de excepción. Hono sacer, II.1. Valencia: Pre-Textos.
- Arendt, H (1997). ¿Qué es la política? Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2005). Modernidad y ambivalencia. Barcelona: Anthropos.
- Blumenberg, H. (2004). Salidas de caverna. Madrid: Antonio Machados libros.
- Foucault, M. (2000). Nietzsche, la genealogía, la historia. Valencia: Pre-Textos.
- Pardo, J.L. (2004). La regla del juego. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Quignard, P. (1998). Vie secrète. París: Gallimard.
- Serres, M. (1993). O terceiro instruído. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- Valente, J.A. (2002). Las palabras de la tribu: Barcelona, Tuquets.
- Zizek, S. (2002). ¿Quién dijo totalitarismo? Valencia: Pre-Textos.

Concepción y prácticas de la evaluación

en el proyecto de inclusión educativa: la experiencia de un Colegio Distrital



Michael Eduardo Ramírez Rincón

Licenciado en Física y Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Email: mikesinger716@gmail.com Twitter/Instagram: @mikesinger716

Resumen

El presente artículo contiene los hallazgos más relevantes de una investigación desarrollada a propósito de la práctica evaluativa de un grupo de docentes con estudiantes en condición de vulnerabilidad incluidos en el aula regular de un colegio distrital. El ejercicio investigativo se adelantó al interior de la maestría en educación de La Universidad Pedagógica Nacional, específicamente, en el énfasis de evaluación y gestión educativa.

La indagación permitió consolidar una caracterización del ejercicio evaluativo de los docentes y la concepción que subyace a este en un escenario de inclusión escolar. Propósito logrado a partir de la descripción e interpretación de los significados que los actores educativos le otorgan a la realidad problematizada, más la construcción de categorías conceptuales desde el cruce de información teórica con la mirada reflexiva del investigador.

Palabras Clave

Evaluación educativa, inclusión escolar, población en condición de vulnerabilidad, política educativa.

Introducción

Pensar el proyecto de inclusión educativa para los colegios públicos de Bogotá supone una reflexión continua sobre la experiencia escolar de docentes y estudiantes. Es decir, la consolidación de un cuerpo teórico sobre la educación para todos, más la implementación de la política educativa, no son acciones suficientes a la hora de construir una apuesta pedagógica que supere los paliativos del acceso a la escuela y genere respuestas pertinentes a las necesidades de los actores implicados. El diálogo sobre la praxis de las diferentes aristas educativas, con una suerte de lenguaje experiencial, podría dar luces acerca de los retos reales y contextuales que trae consigo la vinculación de población en condición de vulnerabilidad al aula regular, incluso, podría alertar sobre la mora del sector educativo en reconocer la pluralidad que habita la escuela más allá de la tinta y el papel.

Es bajo esta línea de pensamiento que se hace posible la problematización de las álgidas discusiones entre docentes alrededor del bajo rendimiento académico, el fracaso escolar, la reprobación y la forma pedagógica de proceder en el aula con estudiantes del programa inclusivo. La frecuente tensión entre la medición rigurosa del desempeño académico y el señalamiento de características subjetivas que promueven una cierta laxitud del docente, se constituye en una experiencia altamente compleja, toda vez que el trabajo con los estudiantes en mención genera conflicto en el profesorado, pues la ejecución de procedimientos estandarizados y tradicionales al momento de evaluar, acentúan la pérdida académica, impiden el reconocimiento de aprendizajes no cuantificables y diferenciados, sugieren la necesidad de retornar a la educación especial,

...Las denominadas poblaciones en condición de vulnerabilidad obedeció a la presencia de estudiantes con déficit cognitivo, estudiantes afro descendientes y estudiantes indígenas en el contexto escolar al que se refiere la investigación...

desconocen la riqueza cultural de poblaciones étnicas o, en el peor de los casos, reproducen lógicas de exclusión que obstruyen el derecho a la educación en equidad de oportunidades a las personas cuya singularidad personal, familiar, cultural o social se expone y categoriza como indicador de una supuesta anormalidad, incompletud o deficiencia.

Así las cosas, para la investigación que se refiere en este artículo, fue imperativo formular como objetivo general “caracterizar la concepción y las prácticas evaluativas de los docentes en relación con los estudiantes en condición de vulnerabilidad incluidos en el aula regular de un colegio distrital-jornada tarde”. Lo cual demandó, en primer lugar, construir tres categorías conceptuales desde las cuales se pudiera realizar una lectura responsable de la realidad; a saber, *población en condición de vulnerabilidad, inclusión educativa y evaluación educativa*. En segundo lugar, describir el ejercicio de evaluación que los docentes de la institución desarrollaban con tales estudiantes e identificar en este una concepción de fondo. Finalmente analizar las descripciones logradas.

Categorías

El acercamiento teórico a las denominadas poblaciones en condición de vulnerabilidad obedeció a la presencia de estudiantes con déficit cognitivo, estudiantes afrodescendientes y estudiantes indígenas en el contexto

escolar al que se refiere la investigación. La construcción conceptual de esta categoría investigativa partió del contraste entre la normativa ministerial y la mirada alternativa de algunos autores quienes reconocen el histórico lugar de alteridad asignado a las comunidades étnicas y a las personas en condición de discapacidad.

De un lado, el Ministerio de Educación Nacional en su documento “*Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*” (2005) ofrece una descripción de los grupos en riesgo de exclusión escolar dadas sus características personales o situaciones particulares; ejercicio de clasificación normativa que podría pensarse indispensable para el accionar pedagógico en la escuela. De otro lado, Rojas & Castillo (2005) llaman la atención sobre la sistemática subalternización de las comunidades étnicas, más su vinculación a diferentes apuestas de educación, entre ellas, la civilizadora y la educación propia. Palacios & Bariffi (2007), Loaiza & Rubio (2009), Parra (2011), Skliar & Larrosa (2009) plantean ideas relevantes en relación con el tratamiento histórico dado a la discapacidad, la concepción de las personas en condición de discapacidad como sujetos anormales, incompletos o deficientes y el tránsito de la educación especial a la educación incluyente.

A su turno, los referentes normativos establecidos por la UNESCO (2009) acerca de la inclusión en el ámbito

educativo y las disertaciones de Echeita & Ainscow (2010) alrededor del proyecto inclusivo como consecuencia del ejercicio del derecho a la educación, permitieron construir una mirada conceptual sobre la inclusión educativa, cuyo propósito no solo contempla la vinculación de población en condición de vulnerabilidad al aula regular, sino que se extiende al reconocimiento del contexto escolar como escenario donde confluyen las diferencias.

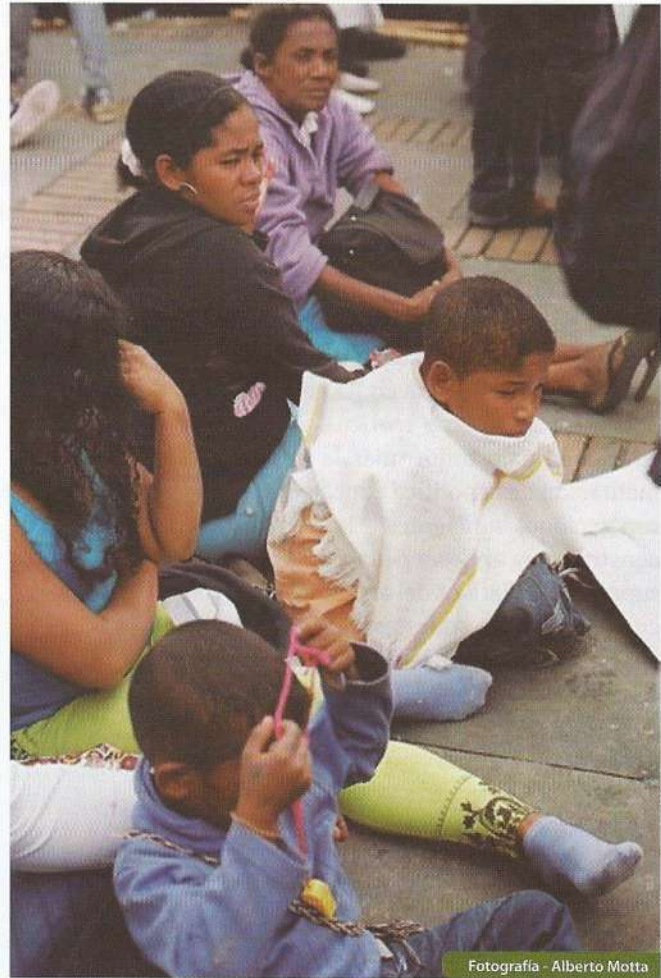
Por último, la categoría de evaluación educativa se consolidó desde el análisis de los dilemas políticos que la vehiculan como estrategia de control no reflexionada en el ámbito pedagógico. Ciertamente, su disposición en los decretos reglamentarios, ya sea el 230 de 2002 o el 1290 de 2009, permite vislumbrar una serie de propósitos y requerimientos que la instituyen como herramienta de medición al servicio de lógicas neoliberales, en cuya estructura, se abre paso al rol técnico del sujeto evaluador y el rol competitivo del sujeto evaluado. Apreciaciones que se sustentan en aportes de autores como Díaz (2004), Vasco (2003) y Álvarez (2003) quienes, entre otras cosas, enfatizan la existencia de fines instrumentales para la evaluación en el discurso político.

Adicionalmente, con las ideas de Santos (1998) y Rosales (2000) se realizó una aproximación teórica a las tendencias evaluativas (Tradicional: técnica Instrumental y Alternativa: formativa, reflexiva, comprensiva) y su evolución histórica. Finalmente, se propuso un esbozo de la posible relación entre evaluación y pluralidad a la luz de los planteamientos de Álvarez (2003) en torno a la implementación de un ejercicio evaluativo coherente con la particularidad del proceso de aprendizaje de cada estudiante.

Metodología

La investigación adelantada se enmarcó en el enfoque cualitativo, porque el ejercicio de la evaluación referido a los estudiantes en condición de vulnerabilidad incluidos en el aula regular se constituyó en una realidad a ser comprendida desde los significados que sus actores le confieren. Precisamente Martínez (2008: 136) dice al respecto, *“la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”*. Mientras Denzin & Lincoln (1994) citados por Vasilachis (2006: 2) sugieren: *“las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan”*.

En consecuencia, fue indispensable acudir al método hermenéutico, pues como lo plantea Martínez (2006: 102) *“la hermenéutica tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos,...”*. Desarrollando la idea, la descripción e interpretación de la concepción y prácticas evalua-



Fotografía - Alberto Motta

tivas de los docentes en el escenario de la inclusión escolar obedecieron eminentemente a un ejercicio hermenéutico sobre las narraciones de las personas implicadas.

Ahora bien, la recolección de información se logró con el diseño e implementación de una entrevista semiestructurada, ya que al ser una conversación natural, en otros términos, *“un diálogo de forma coloquial”* (Martínez, 2008: 150) entre el entrevistador y el entrevistado, permitió una cierta fluidez en el despliegue narrativo de ideas, argumentos, experiencias y acontecimientos relacionados con la problemática de investigación. Las preguntas trazadas como detonante del diálogo entre el investigador y los actores educativos se organizaron por subcategorías, así por ejemplo, para el caso de la inclusión y evaluación educativas, se construyeron preguntas sobre la forma en que se comprende el concepto (subcategoría: concepciones), sobre las acciones que se ejercen en la cotidianidad para incluir o evaluar a los estudiantes (subcategoría: praxis) y la incidencia de la normativa en el ejercicio de la evaluación (Subcategoría: política educativa). Tales preguntas se afinaron con la aplicación de un pilotaje en el que se incluyeron más interrogantes cuya pertinencia se estableció a lo largo de la investigación.

En lo concerniente a las fuentes de información, se tomó como muestra, en primer lugar, un grupo conformado por 10 de los 22 docentes de la jornada tarde, nueve de ellos profesores de aula y uno de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales, en segundo lugar, 11 estudiantes en condición de vulnerabilidad incluidos en el aula regular y, en tercer lugar, el documento oficial del Sistema Institucional de Evaluación (SIE) del colegio distrital.

La organización y estudio de la información recolectada se hizo mediante el análisis de contenido, en cuyas fases fue necesario, según lo propuesto por Valbuena (2011), tener la información en formato textual, seleccionar las unidades de análisis (frases o párrafos) relevantes para el objetivo y categorías de la investigación, codificar las unidades, organizarlas por categorías y subcategorías, agruparlas por similitud en el contenido, describirlas mediante enunciados que sintetizen las agrupaciones y por último, interpretarlas a la luz del referente teórico.

Para el proceso de análisis fue necesaria la triangulación de las interpretaciones asociadas a las narraciones de las tres fuentes (docentes, estudiantes, SIE) y el marco de referencia teórico.

Análisis

El proceso desglosado anteriormente se concretó en un texto denominado “Evaluando a los otros en la escuela”, siendo los otros aquellos estudiantes que por su singularidad generalmente son mirados con una cierta extrañeza, con el temor de no poder responder a sus demandas. Los mismos sujetos que interpelan al docente, esto es, que ponen en jaque su saber disciplinar y pedagógico.

Aquel texto contiene el conocimiento del profesorado sobre las poblaciones en condición de vulnerabilidad, la forma en que entienden y vivencian la inclusión educativa, la concepción de evaluación reflejada en la práctica o sostenida en el discurso y las acciones materializadas en el aula a la hora

de evaluar, organizadas según los siguientes elementos: incidencia de la política, ¿qué se evalúa? ¿para qué se evalúa? ¿cómo y con qué se evalúa? ¿cuándo se evalúa? y dificultades en la evaluación. En esta última parte cobró total relevancia la voz de los estudiantes entrevistados.

Hallazgos

Sobre la inclusión educativa en el colegio distrital:

La praxis de inclusión en la jornada tarde de este colegio distrital es compleja, debido a la incertidumbre que genera su materialización en un contexto donde, de un lado, el profesorado no cuenta con la formación pedagógica suficiente para desarrollar un programa educativo, cuyos requerimientos superan la certeza del conocimiento disciplinar o la experiencia

de formación singular de estas poblaciones, incluso, de aquellos estudiantes a quienes se les suele tildar como “normales”. Los docentes reflejan en su discurso una concepción de la inclusión educativa como estrategia vinculada al trabajo con la discapacidad, de ahí que se siga desconociendo la extensión de esta apuesta a todos y cada uno de los estudiantes, pertenezcan o no a grupos poblacionales específicos.

Sobre las poblaciones en condición de vulnerabilidad:

Si bien es cierto que los docentes de la institución educativa identifican a los estudiantes en mención, este reconocimiento no es factor determinante en la construcción de estrategias de evaluación alternativas a las tradicionales. Esto, debido al desconocimiento de orientaciones concretas sobre el accionar evaluativo en el marco de

...La herramienta de evaluación más utilizada es el examen escrito, el cual pasa por un ejercicio de corrección y cuantificación...

del trabajo cotidiano con estudiantes ajenos a la política educativa de atención a las poblaciones en condición de vulnerabilidad. De otro lado, la ausencia de infraestructura, recursos didácticos y el apoyo profesional es obstáculo permanente para el ejercicio de prácticas educativas articuladas a la pluralidad.

Es decir, la apertura escolar a estudiantes con déficit cognitivo, estudiantes afrodescendientes, indígenas, desplazados, entre otros, es factible; sin embargo, no existe claridad sobre las acciones pedagógicas y evaluativas que el docente podría desplegar en el aula regular para favorecer el proceso

la inclusión, más la imposibilidad de llevar a cabo un proceso personalizado con los niños, niñas y jóvenes dada la gran cantidad de personas por aula y la falta de tiempo para el trabajo pedagógico. No obstante, en las comisiones de evaluación realizadas a fin de año, se prioriza, por encima del proceso real del alumno, sus características personales y desventajas para justificar la necesaria promoción del mismo.

Adicionalmente, se ha generado una cierta obsesión por el caso de estudiantes con déficit cognitivo, en consecuencia, los profesores son persistentes en el requerimiento de un



Fotografía - Alberto Motta

diagnóstico médico o psicológico de dicha condición, pues consideran que a partir de este se puede diseñar una serie de estrategias didácticas y evaluativas propicias para el aprendizaje diferenciado.

Las discusiones alrededor de la promoción estudiantil tienen como protagonista al estudiante en condición de discapacidad, suceso que pone de manifiesto, la invisibilización o el olvido de los estudiantes afrodescendientes e indígenas, ya que, pese a su gran índice de reprobación, nunca se discute sobre la relación existente entre el rendimiento académico de los mismos y sus especificidades culturales (cosmovisión y lengua propia).

Sobre la concepción y prácticas de la evaluación:

En el discurso, los docentes proyectan una concepción alternativa de la evaluación, pues la enuncian como proceso continuo, integral, cualitativo, al servicio del aprendizaje y el desarrollo de las habilidades del estudiante en condición de vulnerabilidad incluido en el aula regular. Una evaluación en la que, por un lado, importa tanto la postura del docente (heteroevaluación) como la postura de los estudiantes (coevaluación, autoevaluación) y, por otro lado, se da pie a la reorientación del proceso educativo; planteamiento

que también se encuentra explícito en el apartado conceptual del Sistema Institucional de Evaluación SIE.

Sin embargo, en la práctica, los docentes materializan una evaluación soportada en la racionalidad técnica, pues su propósito es la medición de los conocimientos del estudiante en mención, la constatación de objetivos, la emisión de una nota, la sanción de los problemas convivenciales, la aplicación de un ejercicio heteroevaluativo concretado en una medida, y ante todo, la promoción académica, acontecimiento que revela una instrumentalización de la evaluación, en tanto, esta última dictamina la aprobación o la reprobación, la pérdida o la ganancia.

Ahora bien, según las disertaciones de los docentes esta problemática proviene de los requerimientos administrativos a los que son sometidos, de algún modo, la implementación de la evaluación técnica, no corresponde exclusivamente a una acción voluntaria del sujeto que enseña, sino a la repercusión nociva de un sistema educativo que se moviliza bajo las políticas neoliberales dirigidas a la obtención de fines económicos antes que humanos.

Sumado a esto, se encontró que el reconocimiento de la situación particular de la persona con déficit cognitivo, conduce frecuentemente a la priori-

zación de criterios de evaluación relacionados con su cuidado personal y progreso en aspectos de socialización o participación. En lo referente a la apropiación de los temas trabajados en clase, el maestro adopta una postura flexible de cara a los resultados del examen o productos elaborados por el estudiante ya que de entrada asume la existencia de una limitación en sus capacidades. En estos términos, se percibe el aprendizaje como un producto medible a través de la evaluación tradicional y el establecimiento de metas menos exigentes o menos rigurosas.

Se detectó también, que la evaluación en esta institución educativa, genera categorizaciones del estudiante en condición de vulnerabilidad según su rendimiento académico y sus resultados en las pruebas internas y externas; así las cosas, este sujeto puede ser enunciado y pensado como *bueno o malo, competente o incompetente, piloso o retraído, eficiente o deficiente, inteligente o torpe*. En la mayoría de casos, dado que este estudiante no alcanza los logros estandarizados que se proponen en la enseñanza, termina siempre ocupando un lugar de inferioridad, de estigmatización que lo segrega del grupo. Generalmente es señalado por su fracaso en el intento de alcanzar los mínimos requeridos para pertenecer al grupo de los “estudiantes promedio”.

Finalmente, la herramienta de evaluación más utilizada es el examen escrito, el cual pasa por un ejercicio de corrección y cuantificación. Su aplicación se da generalmente al finalizar cada periodo escolar, cuando es necesario revisar los resultados del proceso y determinar las valoraciones numéricas definitivas a partir de elementos como el comportamiento, los contenidos del cuaderno, las exposiciones realizadas, el trabajo durante la clase, entre otros. En el peor de los casos, según la percepción de los estudiantes entrevistados, la arista evaluativa se ha llegado a identificar en la institución, como el mismo instrumento, como la prueba escrita, lo que mues-

tra la reducción de esta práctica a una tarea meramente operativa que carece de la reflexión y crítica pedagógica.

Conclusiones

Ante la vinculación de grupos poblacionales históricamente excluidos al aula regular y la intención de promover el reconocimiento de las diferencias, de la pluralidad en la escuela, parecería absolutamente necesario diseñar estrategias de evaluación diferenciadas para cada estudiante según su singularidad, su procedencia étnica, su necesidad educativa especial, o cualquier situación específica; sin embargo, con el desarrollo investigativo se llegó a la conclusión que la mirada formativa de la evaluación propuesta por Santos (1998) y Álvarez (2003) en cuya estructura se da fundamento al proceso y no al resultado, a la reflexión y no a la medida, sería totalmente pertinente para respetar los procesos de aprendizaje individuales sin necesidad de clasificarlos, señalarlos, condenarlos o encerrarlos en un número.

En otras palabras, siendo la evaluación alternativa un ejercicio continuo, natural, referido a las cualidades y no a las cantidades, el estudiante en condición de vulnerabilidad podría darse cuenta de sus avances y retrocesos, de sus logros y retos en coherencia con su especificidad; asimismo, el docente podría dar valor a aquellos aprendizajes emergentes, inesperados, diferenciados, incluso, ajenos a los propósitos iniciales de la enseñanza o los contenidos abordados durante la clase.

Para esto sería necesario, en primera instancia, comprender el problema de la promoción académica como una aspiración secundaria cuando el ejercicio educativo se proyecta más allá de la incidencia de la política educativa, cuando además de responder al requerimiento administrativo se buscan salidas propositivas dirigidas al enriquecimiento del quehacer pedagógico y la experiencia de aprendizaje del estudiante.

En segunda instancia, reconocer la brecha existente entre el discurso y la práctica, pues los docentes demues-

tran una gran apropiación de las narraciones teóricas y políticas sobre inclusión y evaluación; sin embargo, por las diferentes situaciones adversas que acompañan su accionar diario y la practicidad de la evaluación instrumental a la hora de cumplir con las obligaciones laborales, su praxis sucumbe a la aplicación mecánica de procedimientos como la calificación y emisión de juicios valorativos que no dicen nada sobre quién es el otro, cómo se relaciona el otro, hacia dónde se dirige el otro.

En tercera instancia, experimentar el acontecimiento escolar, esto es, promover un diálogo permanente al interior del profesorado sobre las vivencias educativas y sus dilemas, ya que la construcción colectiva de saberes contextuales en materia de educación es fundamental para transformar las prácticas y, con estas, las realidades. Solo en la medida que se converse alrededor de lo que ocurre en la escuela y la forma en que ello afecta a los actores educativos, será posible desplegar acciones de cambio provistas de reflexión.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Álvarez, J. (2003). *La evaluación a examen Ensayos Críticos*. Argentina: Miño y Dávila.
- Díaz, R. (2004). *Políticas educativas y evaluación en la era neoliberal*. Opciones Pedagógicas No. 29 y 30, 27-65.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2010). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Granada.
- Loaiza, G. & Rubio, S. (2009). ¿PEDAGOGÍA DE LA INCLUSIÓN? Una mirada hacia las prácticas educativas en personas con discapacidad. *Lúdica Pedagógica*, 69-78.
- Martínez, M. (2006). Métodos hermenéuticos. En Martínez, M. *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa* (págs. 100-121). México: TRILLAS.

Martínez, M. (2008). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)*. En Martínez, M. *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales* (págs. 131-156). México: TRILLAS.

MEN. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Palacios, A. & Bariffi, F. (2007). El cambio de paradigma: la consideración de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. En CERMI-TELEFÓNICA. *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (págs. 11-24). Madrid: Cinca.

Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 139-150.

Rojas, A. & Castillo, E. (2005). *Estado, grupos étnicos y diferencia cultural en Colombia*. En Rojas, A. & Castillo, E. *Educación a los otros. Estado, políticas educativas* (págs. 19-53). Colombia: Universidad del Cauca.

Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: NARCEA, S. A.

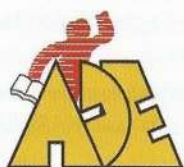
Santos, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Argentina: MAGISTERIO DEL RÍO DE LA PLATA.

Skliar, C. & Larrosa, J. compiladores. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: UNESCO.

Valbuena, E. (2011). *El análisis de contenido: de lo manifiesto a lo oculto*. En PÁRAMO, P. *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (págs. 211-222). Colombia: Universidad Piloto de Colombia.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.



Jorge Enrique Plaza Velandia
Hector Manuel Rodríguez Díaz
Gilberto Vasquez Arias
Orlando Solórzano
Mercedes Trujillo
Lina Rivera
Victor Manuel Rodríguez Murcia
Edison Sierra
María Ruth Henao
Eunice Casas
María Margarita Duarte
Sandra Rodríguez

El Círculo Pedagógico Historia y Política:

Una experiencia investigativa en el CEID – ADE 2015

Presentación

El siguiente escrito es una reflexión sobre el trabajo en el seno del CEID- ADE, en cabeza del círculo Pedagógico de Historia y Política e inicialmente con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional, como experiencia de organización y trabajo colectivo, en búsqueda de fortalecer los procesos de investigación al interior de la Asociación Distrital de Educadores, buscando nuevas miradas sobre la cultura política, la historia y la organización de los diferentes movimientos sociales, sus enfoques y tendencias socio históricos de la vida de los maestros de la ciudad de Bogotá, en el marco del movimiento pedagógico Colombiano y su contexto latinoamericano, como estrategia de formación en cultura y política.

1. Definición y pertinencia de los Círculos Pedagógicos

Los Círculos Pedagógicos tienen inspiración en Brasil con la propuesta realizada por Paulo Freire con respecto a los círculos de cultura, que para el caso del CEID – FECODE (2012), “son instancias de formación, autoformación e investigación del magisterio. Como tales, no se agotan en esta descripción, sino que además, su naturaleza deliberante y dialógica, su práctica investigativa y su experiencia política los constituyen en propuestas generadoras de organización y movilización. (Otros antecedentes se dan en referencia a la educación popular y los círculos de estudio de las décadas de los sesentas en Colombia.) Los círculos pedagógicos como espacios de formación son al mismo tiempo, escenarios políticos de constitución de la esfera de lo público-democrático”¹. De esta manera desde el CEID-ADE se han venido fortaleciendo los diferentes círculos pedagógicos, entre ellos el Círculo de historia y política, con el cual realizamos una investigación sobre los usos políticos de la memoria.

La investigación se aborda como una relación interpersonal para que sea útil al gremio, la academia y la vida cotidiana; crea nuevos sistemas y productos para que resuelvan problemas y así dar cuenta de su propósito de producir conocimiento y teoría como herramienta para conocer la realidad con carácter universal de la educación, la pedagogía, el magisterio y la sociedad en general.

No entendemos la figura de círculo pedagógico en tanto grupos cerrados de producción de conocimiento, sino más bien en escenarios donde circulan saberes y experiencias que buscan generar movilización pedagógica y posicionar la investigación pedagógica como herramienta política del maestro. Es un lugar para potencializar a los Centros de Estudios e Investigación Docente (CEID) en tanto lugares de expresión social, cultural y política y visibilización del Movimiento Pedagógico.

...Los círculos pedagógicos como espacios de formación son al mismo tiempo, escenarios políticos de constitución de la esfera de lo público-democrático...

Los círculos pedagógicos como expresión colectiva que resisten a las dinámicas individualizadoras que se imponen en nuestras sociedades capitalistas y resisten el sectarismo y dogmatismo político, que han producido divisiones innecesarias, generando liderazgos burocráticos y clientelistas sobre los que se establecen enfrentamientos al interior del magisterio colombiano, imposibilitando la configuración de nuevas alternativas políticas, de movilización y lucha.

Formas de organización

Las organizaciones sindicales, como toda forma de organización social son producto del tipo de cultura y política con que se lee el contexto socioeconómico en las que se generan, que van a crear un tipo particular de relaciones que se construyen en la interacción entre sus dirigentes y sus bases. Sus objetivos tanto estratégicos como tácticos, dependen de la concepción filosófica e ideológica que orienta su práctica.

De lo anterior va a depender el método y el estilo de trabajo de la organización sindical, como las metodologías e instrumentos que utiliza para su quehacer en las luchas de corto, mediano y largo plazo; es decir, la forma como establece sus metas y objetivos frente a las estrategias y tácticas del capital.

Si la organización sindical, asume las miradas del capital; es decir, sus enfoques funcional - estructuralista, o empirista, y sus análisis se basan en

el positivismo, o las visiones posmodernas por ejemplo, en el mejor de los casos, reproducirá una imagen muy parecida no a lo que busca cambiar o reivindicar, sino las del capital, lo que comúnmente conocemos como economicismo, y en lo político se reducirá al gremialismo, en lo organizativo al burocratismo, y en el peor de los casos, a formas de organización premodernas de tipo jerárquico vertical, donde predominan las formas de pensamiento feudal, en donde cada instancia, cada estructura orgánica, pertenece a un liderazgo unipersonal, de grupo o de élite, en el cual las decisiones y manejo del poder obedecen a sus propias necesidades e intereses y no a las de la organización sindical. En cualquiera de los dos casos, la libertad y democracia sindical no serán más que una impostura o francamente una traición a quienes dicen representar.

Las relaciones entre los dirigentes y sus bases, entonces, van a estar determinadas por la cultura dominante en la organización sindical, y fluirán y se fortalecerán o no, a nivel local, regional, nacional e internacional, dependiendo de lo acertado de las líneas políticas, económicas e ideológicas que orienten la organización sindical.

Apostamos por la creación de colectivos que se exponen en el diálogo, la reflexión, la escritura y la movilización política desde las diferencias que se encuentran en los procesos de fortalecimiento de la educación pública, en la defensa por la profesión docente, y la escuela pública como institución



Fotografía - Alberto Motta

abierta a diálogos de saberes con la comunidad y con el movimiento social.

Creemos firmemente que la articulación escuela, sindicato, universidad organizaciones políticas y populares es una estrategia de lucha clave en la defensa de la educación pública, en la construcción de nuevas formas de resistencia a las miradas dominantes desde el positivismo, el posestructuralismo, la fenomenología y el posmodernismo, como formas ideológicas que apuntalan la alianza de derechas entre el modelo económico neoliberal y las miradas neoconservadoras.

Pero ¿cuál sería la pertinencia de los Círculos Pedagógicos en el actual contexto colombiano, marcado por el dominio neoliberal que gobierna en detrimento de la pedagogía y desde lógicas privatizadoras y tecnocráticas?

Durante las últimas dos décadas de Reformas Educativas en América Latina, hemos podido evidenciar como los maestros somos parte fundamental para la implantación de dichas políticas. El maestro hace parte importante de la estrategia política y es allí en donde los Estatutos Docentes cobran, en tanto expresión de política pública, un papel fundamental como elemento

regularizador de la profesión y la vida del maestro. Sin embargo y a la luz de las transformaciones políticas que se han adelantado en nuestro continente en el último tiempo, han emergido otras formas de entender la profesión y la escuela en general, desde los movimientos sociales, desde gobiernos que presentan en sus agendas algunos matices opuestos al modelo neoliberal impuesto en la región. De allí la necesidad de evidenciar éstas experiencias en tanto posibles rutas para la constitución de un Estatuto Docente participativo y democrático en donde se plasmen las necesidades e intereses del maestro actual.

¿Por qué la historia? ¿Por qué la cultura política?

Tomamos como referente los usos políticos de la memoria de Pilar Calveiro, en donde la memoria la entendemos como un acto que no arranca del pasado sino que se dispara desde el presente, lanzándose hacia el pasado. Como un primer ejercicio. En palabras de Walter Benjamin, se trata de “adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro”. En efecto, son los peligros del presen-

te los que convocan a la memoria, en tanto una forma de traer el pasado como relámpago, como iluminación fugaz al instante del peligro actual. Pero las urgencias del presente convocan a evocar el pasado como una forma, a su vez, de abrir el futuro, el proyecto, lo por-venir (Calveiro, Pilar. 2006). Para nuestro caso, la división gremial, la desesperanza y las amenazas se configuran en tanto los peligros del presente sobre los que se buscan ejercer resistencia haciendo uso de las memorias de quienes han luchado y se han movilizad y en ése sentido buscar un diálogo con las nuevas generaciones de maestros.

Se busca entonces hacer visibles las memorias de los maestros, sus historias de vida, crónicas, fotografías y videos, entre otras. “La “historia de vida” forma parte de las llamadas “fuentes orales”; esto es, las “fuentes vivas de la memoria”, a diferencia de las de carácter documental y secundarias, como las memorias, cartas, diarios, crónicas, autobiografías, etc. Las “fuentes orales” se componen básicamente de dos tipos: las propias “historias de vida”, los “relatos de vida”, y los “testimonios orales” producto de las entre-

vistas" (Calveiro, Pilar. 2006). La idea es trabajar desde estos instrumentos para hacer visibles los usos políticos de la memoria, interrogarnos y analizar en torno al ejercicio de la política pública; para llegar a un segundo ejercicio de concientización como seres históricos, en donde el fruto del pasado es el presente y el presente tiene por objeto la construcción de nuevas sociedades en el futuro inmediato, en un continuo histórico cada vez más humano.

Un ejemplo de ello, fue la investigación realizada por el círculo de historia y política, junto con la Universidad Pedagógica Nacional, sobre el periodo 2002 a 2007, en donde la curva de ascenso de las luchas y victorias del magisterio declinan, especialmente a partir del acto legislativo 01 de 2002, que recorta las transferencias para el sector social (SGP) y se implementa la ley reglamentaria 715 de 2002, que dio origen al recorte de la carrera docente, y su desprofesionalización; expedición del estatuto docente 1278, y desregulación del sector salud, profundizando la privatización del derecho a la salud y la educación, como consecuencia de la implementación de la política neoliberal, a partir de la expedición de la Constitución de 1991; según el trabajo de Herrera 2005 y la poca comprensión del cambio de modelo económico y sus nuevas estrategias por parte de algunos sectores del magisterio.

El Círculo Pedagógico de historia y política... retos y perspectivas de trabajo

Esta idea que emerge en el seno del trabajo desarrollado por el Círculo de Historia y Política del CEID - ADE, busca como primera medida fortalecer los usos de la cultura, la política y la historia como estrategia de ejercicio pedagógico y político al interior del magisterio bogotano.

Nuestra apuesta, es por cuatro aspectos centrales: el primero, dar cuenta de la memoria e historia del magis-

terio, reconstruir la historia desde una memoria viva, donde se da lugar a la investigación que permite que el maestro se repositone como un intelectual dentro del contexto en que se mueve, reinventando sus prácticas día a día de acuerdo a las necesidades de los contextos; ello implica que el círculo da cuenta y resignifica el papel del docente como investigador social.

Segundo, reposicionar El Movimiento Pedagógico, que en la década de los 80 es claro ejemplo de ello; el cual se sustentó en la investigación y como un proyecto político del maestro colombiano, nos enseña cómo desde la

escuela se realizan transformaciones en la educación y cómo el maestro adquiere un nuevo significado, dentro la propuesta PEPA (Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos) que "reflejan la historicidad construida por las luchas y la experiencia de los maestros colombianos." Es de señalar, que esta iniciativa debe ser propuesta como un plan, con sus líneas, programas y proyectos, para darle una dimensión estratégica y no como un proyecto táctico.

Tercero, la formación política: reposicionar los grupos académicos y de investigación desde el compromiso de transformar las condiciones materiales e intelectuales del maestro. Maestros como agente transformador de sus contextos, la escuela y las prácticas que allí se vivencian son la reproducción del sistema capitalista. Las políticas nacionales o distritales responden a lineamientos que vienen impues-

tos por las necesidades del mercado mundial, desde el Banco Mundial y la OCDE que responden a estos intereses, con acuerdos como los TLC, TPP, ATCI, CETA, PA, TISA y muchas más.

Cuarto, el maestro como sujeto formado políticamente y activo, dentro de la organización gremial, que transforma los imaginarios y prácticas políticas existentes en nuestros sindicatos. Que construye identidades desde la memoria misma del maestro a partir de sus luchas, de las múltiples expresiones de movilización que han marcado una historia en muchas ocasiones invisibilizada por una narrativa

...Los Estatutos Docentes cobran en tanto expresión de política pública un papel fundamental como elemento regularizador de la profesión y la vida del maestro...

oficial que ha dado cuenta del maestro apóstol, abnegado y en ocasiones derrotado.

En otras palabras, esta apuesta es una resistencia que se ejerce en el campo del saber y apunta hacia la configuración de un maestro intelectual orgánico por la vida, en lo social, lo económico y lo ecológico; es decir, como ser humano que transforma la sociedad y se libera interpretando y transformando sus medios y relaciones de producción en sociedades más humanas.

Para ello, se hace necesaria la voluntad política, que permita nuevas formas de organización sindical cada vez más democráticas, horizontales, modernas, que permitan la participación y abran las puertas a lo más avanzado de las fuerzas diversas del movimiento pedagógico, político y cultural en el contexto nacional e internacional. Permitiendo que los recursos económicos se inviertan en lo estratégico,

como es la investigación y producción de pensamiento estratégico en los diferentes frentes del movimiento pedagógico, lo que se hace inaplazable por la necesidad de crear nuevas formas de organización de los sindicatos ante el cambio del modelo económico y de producción keynesiano al neoliberal, líneas de investigación como sindicatos y territorios; sindicato - producción - sociedad; sindicatos - cultura - política, sindicatos de carácter sociopolítico, entre otros. Se considera necesario trabajar mancomunadamente círculos y sindicatos, en el cual estos sean los que le nutran en lo político, en lo histórico, en lo ideológico, en lo económico, en lo pedagógico. Para ello, se hace necesaria la voluntad política, que permita nuevas formas de organización sindical cada vez más democráticas y modernas, que a su vez permitan romper con aquellas organizaciones feudales, parroquiales y de pequeños guetos políticos, donde se reproducen internamente las relaciones de poder con la lógica propia de los poderes dominantes. Este tipo de

a FECODE, lo cual ya está aprobado para la producción de más y diversas revistas, boletines, seminarios, talleres, encuentros, desde el nivel local, distrital, hasta el nivel regional, nacional e internacional. Que permitan fortalecer y estrechar los lazos con los movimientos y organizaciones hermanas en Colombia, Latinoamérica y el mundo.

Proponemos la creación de El Museo de la Memoria y la Movilización del Magisterio Bogotano como parte de una pedagogía viva, que se moviliza por la ciudad y que busca recuperar lugares de la memoria, de la historia viva del magisterio bogotano. Es por ello que busca recuperar espacios como el de la ADE sur, lugar emblemático y cargado de lucha y resistencia del magisterio bogotano, pero también busca descentrarse y llegar a las localidades, es allí cuando nuestro museo adquiere un carácter itinerante que busca el encuentro con la lucha de las localidades, su riqueza con las múltiples experiencias de movili-

cine, historia y política, grupos recreativos y de deportes, las tertulias, la generación y creación de colectivos, en donde el maestro encuentra la oportunidad para transformar su práctica y potenciarla políticamente con estudiantes y comunidad en general; dentro de la táctica comunitaria y escolar, en una estratégica de articulación entre historia, pedagogía, cultura y política.

Finalmente, venimos trabajando en una mirada sobre el contexto internacional en que nos encontramos, a partir de los trabajos de compilación de Emilio Duarte Díaz, Teoría y procesos políticos contemporáneos, de igual forma la compilación de Jairo Estrada, en El impacto de la crisis. Tendencias y perspectivas del capitalismo contemporáneo y el ya clásico trabajo de Eduardo Galeano, Las venas abiertas de América Latina. Todo ello, para aproximarnos a la realidad latinoamericana y construir un concepto de cultura política en el siglo XXI.

¿Cuál es la visión del Círculo de historia y política del contexto internacional en que nos encontramos?

El tomar la historia en sus movimientos diacrónicos y sincrónicos, a partir de los materiales reseñados anteriormente, iniciaremos con una pequeña reseña histórica. A lo largo de la historia humana, y en particular desde la aparición del Estado y la propiedad privada, la sociedad se dividió en clases sociales que luchan por defender sus necesidades e intereses de clase, haciendo pasar como legítimas sus formas de Estado, y con él las formas de pensamiento y modelo económico dominante en que sustentan su poder político y cultural, para someter a la mayoría de la población que se resiste a los intereses de la clase que se apropia de los medios de producción, de los mecanismos jurídicos, legislativos, ejecutivos y de comunicación para institucionalizar su dominio en todos los terrenos del quehacer social.

...En América latina surgen una serie de revoluciones democrático burguesas con un modelo proteccionista para defender sus capitales continentales y nacionales...

organización impide la participación política activa del maestro y la construcción y fortalecimiento de nuevas formas de organizaciones políticas, sociales y culturales del magisterio, que son espacios de resistencia y poder alternos que generan nuevas formas de participación democráticas.

En el caso del CEID, se espera que se invierta por lo menos el 10% del presupuesto de los sindicatos afiliados

ción que se han dado en las últimas décadas y que pueden dar cuenta de estrategias de ejercicio de poder popular local para nuestras luchas contemporáneas.

Nuestro Museo busca ser expresión del Movimiento Pedagógico, en tanto se configura en un pretexto para la creación de los círculos de cultura en cada localidad, nucleando grupos de teatro, danzas, música, literatura,

Cuando cada sociedad esclavista, feudal, capitalista ha dado de sí todo lo que le es posible transformar, surge una nueva sociedad, dado que cada vez que cambian los medios de producción cambian los modelos económicos, ideológicos, políticos y culturales en medio del agotamiento del modelo anterior y el surgimiento de nuevos modelos cada vez más humanos. El esclavismo era inconcebible sin esclavos, hasta que se descubrieron nuevas formas de producción que hicieron a la tierra el nuevo modelo de acumulación de riquezas, el feudalismo era inconcebible sin la propiedad de la tierra, hasta que se desarrollaron nuevas ciencias y tecnologías que dieron por resultado que el capital y no la propiedad de la tierra producía mayor acumulación de capital, y hoy cuando el capital ha desarrollado como nunca transformaciones científico técnicas, y en consecuencia, nuevas formas de construir el Estado, y sus aparatos y mecanismos de poder, el capital empieza a dejar de ser el medio de acumulación de riqueza, porque ha dado el paso de la producción artesanal a la producción con máquinas mecánicas, y luego a las automáticas y hoy a las automatizadas, que no requieren de mano de obra asalariada, y la única condición de acumular capital está basada en el trabajo humano; en este sentido, se puede producir, distribuir y financiar lo que se quiera, pero si no hay quien consume, el modelo burgués pierde su vigencia, porque el capitalista no puede acumular más capital y el asalariado desaparece, para convertirse en un desempleado que el burgués no va a mantener por ser improductivo para su modelo de producción; surgiendo la necesidad de un Estado socialista que redistribuya el capital, que por esencia es social; es decir, es producido por toda la sociedad, esta es la condición esencial dentro de cualquier modelo económico. En estas condiciones, el Estado socialista se mantendrá hasta que finalmente el Estado desaparezca como tal, dado que el Estado es un generador de violencia, jurídica y políticamente legitimado e institucionalizado como aparato para dominar y contener a las clases que se oponen a lo dominación de quienes gobiernan o dirigen una organización social.

El momento histórico y la cultura política

En estas condiciones el periodo histórico en que nos encontramos no puede ser entendido sin tener en cuenta el contexto internacional, regional, nacional, local e institucional en cada región del planeta tierra.

La primera y segunda guerra mundial se dio no por la muerte de algún personaje por importante que haya sido, sino por la lucha entre diferentes modelos económicos, ideológicos, culturales y políticos por mantener su hegemonía en las diferentes latitudes de la geografía de nuestro planeta.

Hoy, cuando los paradigmas de desarrollo industrial, comercial y financiero dentro del modelo burgués ha dado todo de sí, hace crisis y afecta en todos los países del mun-



Fotografía - Alberto Motta

do, en lo económico, social, lo ecológico, y la financiarización de la economía como último recurso de los imperios, por mantener el último cuarto de hora en la historia del capitalismo, después de su portentoso desarrollo industrial y comercial, hace reaparecer las tendencias fascistas, ante la inminencia de una tercera guerra mundial. Según los trabajos estudiados (Jairo Estrada. UN. 2010) hoy en el mundo se dan tres bloques económicos: el bloque del imperialismo norteamericano y sus aliados con su modelo neoliberal; el bloque de los países llamados emergentes, China, Rusia y sus aliados, (BRICS) con un modelo que oscila entre un modelo keynesiano o de Estado protector y un capitalismo de Estado, y un tercer bloque de capitales continentales y de capitales nacionales que son los capitales en disputa entre los dos primeros bloques económicos.

En este contexto, en América latina surgen una serie de revoluciones democrático burguesas con un modelo proteccionista para defender sus capitales continentales y nacionales, dado que su posibilidad de desarrollar un modelo burgués pleno, depende de su autonomía para desarrollar su producción industrial, comercial y financiera como estados nacionales a condición de consolidar mercados regionales entre los países latinoamericanos, que les permita negociar como bloque en pie de igual con otros bloques económicos. Lo que significaría un salto de países coloniales o semicoloniales a Estados independientes, posibilitando el paso a países socialistas democráticos.

Es de señalar, que los países capitalistas desarrollados, así como los imperialistas, se han desarrollado a condición de ser proteccionista, un ejemplo de ello son los Estados Unidos. La guerra civil en este país, entre el norte capitalista proteccionista y el sur esclavista agroexportador librecambista, como lo señala Eduardo Galeano, se da porque del sur norteamericano salía el 80% del algodón que surtía a la industria textilera europea; es decir, tenía una relación con Europa similar a la de América latina; era necesario acabar con el modelo agroexportador del sur para lograr el desarrollo autónomo de los Estados Unidos, cosa que logran derrotando el modelo agroexportador del sur.

El desarrollar una cultura política que logre superar el dogmatismo y el sectarismo producto de miradas centradas en el estrecho marco nacional y en muchos casos centradas en las provincias, nos posibilita generar formas de organización modernas, de dirección y producción colectiva, como diría Gramsci, de generar intelectuales orgánicos, dejando atrás las formas de organización premodernas, de jefaturas unipersonales o grupales de secta, que contribuyen al burocratismo, al clientelismo y a la corrupción; es decir, a reproducir las formas más atrasadas de la organización burguesa o en el mejor de los casos a ser cooptados en lo ideológico, en lo económico, en lo cultural y político por las diferentes corrientes dominantes del capitalismo.

En América Latina se han presentado tres intentos de revoluciones democrático burguesas; la primera, la de 1810 con Bolívar, San Martín y demás patriotas latinoamericanos, que se hundieron en las maniobras de los agroexportadores y el apoyo del imperialismo inglés; la de entre guerras con Lázaro Cárdenas en México; El peronismo en Argentina; en el Brasil con Getulio Vargas y en otros países, que sucumbieron ante los sectores agroexportadores apoyados esta vez, por el imperialismo norteamericano; y la de

hoy en Venezuela, Bolivia, Ecuador, Nicaragua Brasil, Argentina, Uruguay, entre otros países de la América del sur, Centroamérica y las Antillas.

Las organizaciones populares y sindicales así como las organizaciones políticas que se reclaman democráticas, socialistas o marxistas en nuestro país no están exentas de caer en el neoliberalismo o en la socialdemocracia de izquierda, como diría Renán Vega en una de sus conferencias en la escuela sindical de la ADE. Sin comprender la importancia de los cambios que se están presentando en el escenario internacional y en América latina, en el país y en Bogotá, dilapidando las condiciones que se presentan para la transformación democrática del país en pequeños y mezquinos intereses económicos o de protagonismos personales y caudillistas, en las organizaciones populares, políticas, gremiales y culturales de la ciudad y el país, que dan cuenta del retraso de las fuerzas democráticas y de izquierda con respecto al continente.

En los trabajos que venimos realizando se presentan las siguientes constantes, como errores en el trabajo político, cultural y social:

- Trabajo en gueto
- Trabajo marginal
- Dogmático y sectario
- Aislado de las masas
- Organizaciones cerradas
- Ignorancia general y política.
- Formas de organización atrasadas.

¿Cómo romper con estos bloqueos, además de los propios mecanismos de control social de la burguesía, como los TLC, TPP, ATCI, CETA, PA, TISA y muchos más? Acuerdos que garantizan para las corporaciones multinacionales la mercantilización y privatización de la educación y de todos los servicios públicos del Estado?

¿Cómo romper con los esquemas mentales y organizativos atrasados de las organizaciones de izquierda y populares?

¿Cuáles eran los criterios y las condiciones que originaron el movimiento pedagógico?

La respuesta a estas preguntas, serán el marco de referencia a la reflexión del que hacer de las luchas populares en este periodo. Por ello se hace necesario las escuelas de formación de cuadros, que generen el estudio y la investigación en los diferentes frentes y dimensiones fundamentales de la política, la historia, la economía, la sociedad y la cultura en el país, dentro del contexto Latinoamericano y mundial. Bienvenidos al debate.

Bibliografía

- Calveiro Pilar (2006), Los Usos Políticos de la memoria, En Caetano Gerardo, Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina, CLACSO, Buenos Aires.
- CEID-FECODE (2012) Movimiento Pedagógico, Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, módulo, construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo PEPA: implementación mediante la formación de Círculos pedagógicos. Ediciones LCB, Bogotá
- Duarte Díaz, Emilio (2006), Teoría y procesos políticos contemporáneos, FÉLIX VARELA. La Habana,
- Estrada, Jairo (2010), El impacto de la crisis. Tendencias y perspectivas del capitalismo contemporáneo. Universidad Nacional de Colombia.
- Galeano, Eduardo (2003). Venas Abiertas de América Latina, Siglo XX.
- Herrera Cortés, Martha Cecilia (2005). La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales. Universidad Pedagógica Nacional.

Nota

- 1 CEID-FECODE (2012) Movimiento Pedagógico, Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, módulo construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo PEPA: implementación mediante la formación de Círculos Pedagógicos. Ediciones LCB, Bogotá.



LOS ENTRAMADOS DE LA VIOLENCIA POLÍTICA EN LAS MEMORIAS DE MAESTROS Y MAESTRAS

Apuestas biográficas para su reconfiguración¹

Cuando yo empecé a trabajar como profesora en la Universidad Pedagógica Nacional a comienzos de los años 80 era el tiempo en el que el Movimiento Pedagógico marcaba un hito importante en el país. En este contexto, movida por mi interés en temas relacionados con la historia de la formación y la profesionalización docente, establecí

relaciones con colegas con los que, de una u otra manera, nos sentimos afectados e inmersos en las apuestas emergentes en torno a la dignificación del magisterio y a la comprensión del maestro como un intelectual de la cultura. Esfuerzos en los cuales considerábamos que nuestro trabajo docente e investigativo constituía un aporte en este sentido.



Martha Cecilia Herrera

Profesora Universidad Pedagógica Nacional

Así, a partir de mi trayectoria personal, mi acercamiento a los problemas educativos se unió a los de colegas que, con formación histórica y sociológica, abordábamos la educación desde lugares que desbordaban las instituciones escolares, para pensarla más en términos de procesos que tenían lugar en diversas instancias de socialización y de las cuales, la escuela era uno de sus eslabones más importantes; instancias en torno a las que se debía reflexionar en su conjunto, por parte de quienes trabajábamos en educación. En este sentido, para este grupo de intelectuales, la educación y la pedagogía era algo que tenía lugar no sólo en la sala de aula.

La presencia de este enfoque socio-histórico en el seno del movimiento pedagógico no ha sido visibilizada de manera suficiente en la historia de la educación colombiana. En las sistematizaciones que se han hecho sobre aquella coyuntura, siempre he echado de menos el que no se haya mencionado esta presencia que parece haber quedado a la sombra de los aportes, sin duda admirables e importantes, del Grupo de la Historia de las Prácticas Pedagógicas y cuya mirada se centró, en su momento, en la escuela como espacio privilegiado de reflexión. Empero, considero que esta sistematización requiere que también se establezcan las contribuciones de esa tradición, que llamo socio-histórica, liderada en su momento por Jaime Jaramillo Uribe, pionero de la historia social en el país y egresado de la Escuela Normal Superior, y por otros intelectuales que tuvieron presencia más activa en el movimiento pedagógico como Gustavo Téllez, Jorge Gantiva, Gonzalo Arcila, Rodolfo de Roux, e incluso el mismo Marco Raúl Mejía, de la cual yo, Martha Cecilia Herrera, hice parte como aprendiz, en compañía de Carlos Low, hace ya más de dos décadas. También, fueron importantes las contribuciones académicas e investigativas de los sociólogos Rodrigo Parra Sandoval y Gonzalo Cataño que nutrieron las reflexiones en torno a la educación en este período. Tradi-

ción que en la polémica en torno a la estructuración del campo de la educación se sitúa más desde las Ciencias de la Educación y no de la Pedagogía que caracterizó al grupo de Alberto Echeverry y Olga Zuluaga y que consiguió, sin duda, hegemonizar en el período.

A medida que han pasado los años, el enfoque socio-histórico que impactó mis búsquedas investigativas, se fue enriqueciendo a partir del giro cultural que ha tenido lugar en las ciencias

la antropología, la sociología, la pedagogía, la filosofía, la psicología y los estudios culturales. A partir de estos posicionamientos ha cobrado vigor el interés por la investigación biográfica, con el propósito de comprender mejor las intersecciones que se dan, en contextos históricos específicos, entre las estructuras sociales y la configuración de los sujetos y sus modalidades de formación. Es en esta arista que quiero situarme hoy para compartir con

...A comienzos de los años 80 era el tiempo en el que el movimiento pedagógico marcaba un hito importante en el país...

sociales, lo cual me llevó a hablar de historia socio-cultural para situar el lugar de la historia de la educación; para buscar un puente entre lo macro y lo micro, entre las estructuras sociales y la configuración de los sujetos, así como para auscultar las relaciones entre educación y cultura política, categoría que contribuí a posicionar en el campo de la educación en el país. Aportes que nutrieron inicialmente la Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional y posteriormente también el Doctorado Interinstitucional en Educación (programa conjunto entre la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital y la Universidad del Valle).

Desde este horizonte, puede decirse que las preocupaciones gestadas en el campo de las ciencias sociales sobre la comprensión de las transformaciones dadas en el siglo XX, en diversos órdenes de lo social, han gestado acercamientos que abordan de manera correlacionada las categorías de individuo y sociedad, con base en las elaboraciones de la historia cultural,

ustedes algunos de los trabajos que he hecho con estudiantes de maestría y doctorado, con el objeto de reflexionar sobre las problemáticas derivadas de la violencia política en Colombia y en América Latina, auscultando sus incidencias en la configuración de las subjetividades.

En el campo de la educación y la cultura este tipo de acercamientos se ha alimentado en tradiciones investigativas dentro de las cuales se cuenta la francesa (Pineau, Delory-Momberguer), italiana (Ferrarotti), portuguesa (Nóvoa) estadounidense (Escuela de Chicago) y la latinoamericana (Oscar Lewis, y autores más contemporáneos como Passegui, De Suoza y el colombiano Murillo); tradiciones que han iluminado diversas prácticas investigativas y de intervención en las que lo autobiográfico y sus mediaciones narrativas han ocupado un lugar destacado. Estas iniciativas propenden porque se lleven a cabo en las instituciones educativas modalidades de trabajo que permitan a los sujetos (alumnos/as y maestros/as)

SUSCRÍBASE

Revista Educación y Cultura

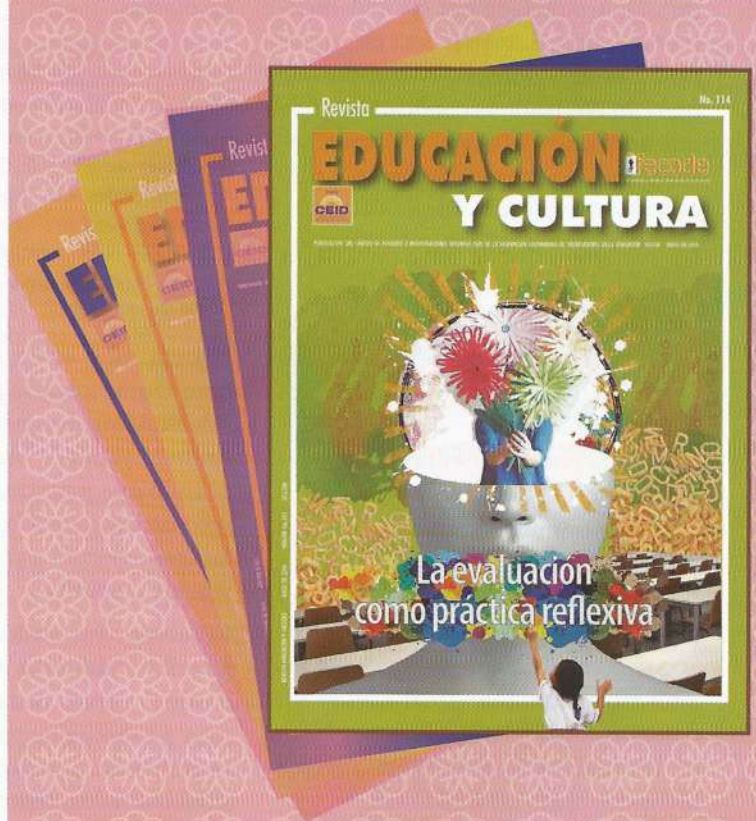
32 años construyendo el
movimiento pedagógico

establecer los nexos entre la formación gestada a través de sus propias trayectorias personales y la brindada por las instituciones educativas, ya que ambas se entretienen de manera compleja en la configuración subjetiva. En este sentido, se trata de propiciar la emergencia, a través de procesos de biografización, de las experiencias y los proyectos de vida de los sujetos, en donde la formación se entiende como un “proceso global de apropiación de saberes de todo tipo, que se adquieren durante toda la existencia”, como bien lo señala Delory-Momberger.

A partir de este planteamiento y de mi actual interés investigativo, quiero mostrar las posibilidades del trabajo biográfico como potenciador de escenarios para la reflexión sobre la violencia política y el conflicto armado en Colombia, considerando el lugar que ha tenido la violencia en la configuración de nuestro Estado-nación y en nuestras formas de entendernos como sujetos y como ciudadanos. Todo ello en la búsqueda de lo que parece ser un clamor en la agenda nacional: cómo tramitar nuestras diferencias políticas de manera pacífica, cómo aceptar al otro, a la otra, con todos los retos que dicha alteridad nos representa, en el marco de las actuales negociaciones de paz y sus desdoblamientos futuros que apuntan hacia contextos políticos marcados por los pos-acuerdos o por el pos-conflicto.

En esta dirección, en el marco del programa de investigación y formación “Configuración de subjetividades y constitución de memorias sobre la violencia política en América Latina”, propuesto por el Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política del que hago parte en la Universidad Pedagógica Nacional, he emprendido la dirección de algunos seminarios académicos y de varias tesis que tienen como eje el trabajo con historias de vida de maestros y maestras, cuyo hilo principal presta atención a experiencias referentes a acontecimientos de violencia política que han impactado a los sujetos y a las comunidades en las que estos han interactuado. Esta propuesta formativa ha sido muy enriquecedora y ha dejado emerger en su devenir múltiples asuntos que aluden a las tensiones que se dan entre historia y memoria, entre lo individual y lo colectivo, lo íntimo, lo privado y lo público, lo macro político y lo micro político, entre otras; tensiones que han sido objeto de reflexión y tratamiento en los trabajos escriturales de los maestros y maestras con quienes emprendimos esta aventura existencial e investigativa.

Lo primero que debo señalar, es que si bien al comienzo de los talleres biográficos para algunos/as de los/as maestros/as era clara la presencia de la violencia en sus vidas, o en las de sus seres queridos, o en las de sus estudiantes, para otros y otras este no era un problema sobre el cual se hubiese reflexionado o que pareciese central en sus preocupaciones como individuos y como docentes en ejercicio. Pero no fue sino abrir la llave que permitió



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

dejar emanar los recuerdos, para que ellos se precipitasen de manera imprecisa y desordenada a la par con el entusiasmo de nuestros encuentros, con compartir contextos comunes, imágenes, sensaciones, música, lecturas, para que ella, la violencia política, fuera mostrando sus fauces, los mantos oscuros y sombríos con que muchas de sus expresiones habían cubierto parte de nuestros días y noches y de nuestro trasegar en el territorio colombiano. Pero no sólo nuestro trasegar individual, también el de nuestros padres y madres, abuelos y abuelas, bisabuelos y bisabuelas; es decir, todo un siglo troquelado por las inclemencias ocasionadas por los múltiples traslapes entre orden y violencia que han caracterizado la conformación de nuestro Estado nacional y la emergencia de nuestras instituciones en el plano central, regional y local.

No fue sino abrir la llave para saber que cuando pensamos en lo que hemos sido, en lo que somos y en lo que seremos, el componente relacionado con la violencia es uno de los que es necesario encarar con claridad, visibilizar, para poder enfrentar los fantasmas que esta ha dejado y las posibilidades de tramitación que tenemos al respecto (para sólo mencionar algunos de ellos: 220.000 muertos en el período de violencia reciente y otros 200.000 en el ciclo de violencia de los años cincuenta, todos mal contados). Así, uno de los relatos que emergieron en los talleres biográficos nos recrea imágenes como las siguientes:

Mi bisabuela provenía de una familia liberal y mi bisabuelo de una familia conservadora. Juntos van a ser el testimonio del periodo de la violencia política de comienzos del siglo XX. Aguedita inmediatamente después de dar a luz a mi abuela, es atada a un árbol y allí muere desangrada como represalia por haberse involucrado con un conservador; la suerte de Alejandro es el destierro. Mi abuela crece bajo el cuidado de sus abuelos maternos, sin haber conocido a su madre y sin ninguna noticia de su padre (Relato 1, Camila²).

No cabe duda de la incidencia de la memoria política liberal-conservado-

ra en buena parte de las generaciones que vivieron durante el siglo XX colombiano, la cual marcó la matriz de la cultura política de ese siglo, y de lo transcurrido del siguiente, respecto a la manera de tramitar muchos de los conflictos políticos, llegando a permeear todos los entramados de la vida cotidiana. A esta matriz debemos gran parte de nuestra intolerancia política, así ya no quede mucho de la oposición binaria entre liberales y conservadores en la actualidad. Esta matriz puede apreciarse en lo que nos relata Horacio cuando alude a sus memorias de infancia y sus recuerdos escolares:

Mi mamá recibió la libreta junto a las felicitaciones por mi desempeño, cuando llegamos a la casa me dijo: hijo, las buenas notas vienen en color azul como los conservadores y las malas en rojo como los liberales. Comprendí años más tarde que mi vieja me había dado mi primera clase de cultura política y me señalaba la gran tradición bipartidista del país (Relato 3, Horacio).

“Yo era muy joven –dice mi madre– pero tanta violencia terminó descomponiéndome los nervios” (Relato 2, Andrea), apunta otro de los relatos cuando una maestra, Andrea, trata de reconstruir vivencias de familiares y amigos referidas a acontecimientos de violencia política.

Recuerdos invocados a voluntad, recuerdos que solo fueron llamados desde el trabajo pedagógico que llevamos a cabo y que trajeron como reto reconfigurar, a partir de los relatos, las subjetividades, tejiendo de nuevo las historias con los hilos que nuestro trabajo colectivo había ayudado a urdir y que ahora se trenzaban entre sí para dar paso a nuevos tejidos. Recuerdos que mostraron miedos, resistencias, vaguedades, olvidos ocultos y deliberados, silencios acordados, complicidades, para invocar la memoria, bien fuese con nuestras conversas, o con las de amigos y familiares cercanos, con fotografías, cartas, música, con objetos sacados de los viejos baúles; trazos de memorias esquivas muchos de ellos guardados ahora en modernos computadores...

También los talleres nos dejaron ver las formas larvadas de violencia en la escuela y en como a veces contribuimos a reforzarlas desde nuestro propio ejercicio docente, como nos dice el siguiente relato:

La reflexión sobre las formas de violencia que se ejercen en la escuela me ha llevado a ser más cuidadosa, a actuar con mayor tacto, pero mi carácter es fuerte e impulsivo y sé que sigo descalificando a pesar de mis esfuerzos (...). Además de aquellas formas de violencia que se construyen en la escuela a partir de la descalificación, la ironía, el ridículo, la imposición del saber, el grito, el castigo, la sanción, y las relaciones verticales de autoridad (Relato 2, Andrea).

Asimismo, los relatos evidenciaron las interpelaciones que nos hacen los entornos escolares y la necesidad de que en la escuela éstos sean trabajados como parte del proyecto educativo de la institución; es en estos entornos donde se teje la vida de las comunidades, la cotidianidad de los jóvenes escolares, la nuestra propia. Oigamos al respecto este relato:

Por iniciativa de la Coordinación de Convivencia se realizó un ejercicio con miras a reconocer las víctimas de la violencia en el sector. Discutimos el tema y convinimos la realización de una apuesta artística en cada uno de los puntos en donde hubiera habido una muerte violenta. Salimos con los chicos a levantar un mapa de reconocimiento y el resultado fue devastador: aquí mataron a mi papá, aquí a mi primo, aquí a las dos niñas que confundieron unos hombres que venían en una moto; aquí a... Desistí de la iniciativa, el dolor embargó mi corazón al imaginarme un barrio convertido en un cementerio. A veces el silencio es el mejor cómplice del olvido (Relato 2, Andrea).

Lo más importante de resaltar, insisto una vez más, es que el trabajo biográfico no cumple sólo el objetivo de hacer emerger los recuerdos sino también de articularlos en el momento actual y, en ese sentido, permitir la reconfiguración del sujeto respecto a su propia historia, modificando su subjetividad a través del proceso de biografización e, inclusive, haciendo reconsiderar asuntos que eran pensados, sentidos, valorados o enjuiciados.

dos, de manera diferente. Desde este ángulo, resalto las palabras de Andrea quien, al comienzo, estaba reticente a reflexionar sobre la violencia política, según ella, porque no la tocaba propiamente, ni a ella ni a la escuela en donde trabajaba, pero que al final del proceso pedagógico llevado a cabo, concluía que:

La investigación biográfico-narrativa permite develar las interpretaciones subjetivas y la manera como se entretejen la experiencia individual y las circunstancias históricas. En este orden de ideas, los hechos históricos a los que se hace referencia en mi historia de vida remiten casi en su totalidad a la violencia, lo cual da cuenta del país en el que nací, crecí y he vivido (Relato 2, Andrea).

Para llegar a esta conclusión, después de muchos meses de estar inmersa en el proceso de biografización, Andrea se refería al trabajo de memoria, en el sentido fuerte de *anamnesis*, que hubo de llevar a cabo para *hacer hablar* los recuerdos que aludían a la violencia y que ella se había encargado de acallar anteriormente:

Unas veces la memoria fue esquiva y otras veces generosa: algunos relatos brotaron prestos y abarcaron la palabra, unos más fueron despertando lentamente del olvido, los más dolorosos, aquellos relacionados con la violencia, se negaban a emerger y brotaron con las lágrimas, y los más astutos tomaron el ropaje de los otros para esconderse, para disimularse, para justificarse (Relato 2).

Algunos relatos dan cuenta también del trabajo en contextos rurales y las grandes dificultades del accionar docente, pero a su vez, de la necesidad de quienes se vieron afectados por el desplazamiento de situar dicha vivencia en el momento presente y, a manera de memoria ejemplar, compartirla con sus alumnos para buscar conmoverlos, afectarlos, combatiendo así cierta actitud de indiferencia que marca algunos entornos respecto a nuestra violencia política actual. En este sentido, la labor que emprendimos sirvió al mismo tiempo para crear condiciones de enunciación que dejaran emerger las voces de maestros y maestras que no se atrevían a hablar sobre estas

...La formación se entiende como un “proceso global de apropiación de saberes de todo tipo, que se adquieren durante toda la existencia”...

vivencias y, al mismo tiempo, ayudarles a sopesar cómo venían lidiando con ellas y de qué modo tramitarlas, ahora, en el proceso de biografización. Como dice Horacio:

De todo esto han salido relatos fragmentarios en algunas clases, como diciendo: mire, la realidad del país es otra, yo la conozco, yo le hablo de ella a mis estudiantes, pero un trabajo sistemático yo no lo he hecho, es hasta ahora que empiezo a hacerlo. En otras palabras, ustedes son los primeros que van a escuchar esto. Pacho me dijo cuando nos despedimos: todas esas cosas que te han pasado escribelas!! pero uno con el dolor no es capaz de darle una lógica (...). Entonces el discernimiento es qué debo hacer con mi vida, cómo la he vivido y qué vale la pena de ser vivido (Relato 3, Horacio).

Asimismo, Horacio señala como su experiencia frente a acontecimientos de violencia política y sus reflexiones en torno a ella, le han hecho reconfigurarse como persona, como maestro, potenciando sus prácticas pedagógicas actuales:

Creo que mentiría si digo que la experiencia del Magdalena Medio no me transformó, yo creo que me transformó la forma, el sentido y la intencionalidad de enseñar. Ahora me interesa que ésta se convierta en un pretexto para pensar-nos la vida. Yo creo que me transformó en mi praxis, en mi práctica docente... uno no está haciendo cosas por la persona, esas cosas se hacen por la vida de uno. Uno es el que se humaniza, el fruto de mi acción no es sólo en la personas. Lo humano que soy ahora se lo debo a eso, ellos me ponen el espejo y yo me veo ahí y me puedo ver como un Horacio humano o un come mierda y yo digo: yo me quiero ver humano y preocupado no por los grandes problemas del país sino por una realidad de personas concretas; que me está permitido incidir desde lo

que yo soy, un docente, un estudiante de maestría, un ciudadano, es eso y así son mis clases!! (Relato 3, Horacio).

Finalmente, ya para terminar, retomo otras palabras magistrales, las de Andrea, hoy día Magister en Educación, como una invitación a promover espacios que propicien los proyectos de biografización; palabras que atesoran las enormes posibilidades de la mediación biográfica para el autoconocimiento de los sujetos, maestros y maestras, alumnos y alumnas; para la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas y su inserción en el mundo de la vida y en las ecologías violentas que marcan parte de su accionar; nudos, todos estos, que hacen parte de la red que entreteje lo social y de la cual no somos ajenos como sujetos; palabras con las cuales tengo algún grado de identificación:

Trabajar en contextos caracterizados por la marginación, la pobreza y la violencia ha sido mi verdadera escuela como docente. En estos escenarios ha sido imposible evadir la pregunta por el sentido que tienen la educación y la institución escolar. Mis estudiantes han sido mis maestros y lo siguen siendo diariamente (...). Hoy tengo la certeza de que si me dejo interpelar por ellos, aunque mi cuerpo se encorve, mi piel se arrugue y mi cabello se blanquee, nunca seré una profesora vieja (relato 2, Andrea).

Notas

- 1 Intervención llevada a cabo en el Conversatorio *Entre la Pedagogía, la Memoria y la Paz*. 18 de marzo de 2016. XII Cihela (Congreso Internacional de Historia de la Educación Latinoamericana), Auditorio de ADIDA –Asociación Distrital de Educadores de Antioquia–, Medellín.
- 2 Por razones de confidencialidad los nombres de los autores de los relatos no corresponden a los verdaderos.



El papel de la educación en la etapa de posconflicto



Faber Pérez

Directivo Docente Pensionado,
Armenia Quindío, faberperez@gmail.com

Resumen

El objetivo del presente ensayo es llamar la atención a la comunidad educativa y académica del país, al Gobierno Nacional (M.E.N.) con respecto a los problemas que planteará el proceso de postconflicto en Colombia y su tratamiento desde el sector educativo.

El documento pretende estructurar los fundamentos conceptuales educación-posconflicto. Igualmente el papel de la escuela en el espacio afectivo, social y emocional, como su misión de constructora de paz y vida, en y para la libertad, en un proceso emancipatorio.

Es ver la educación más allá del crecimiento económico. Es avisorar la educación como un factor de acumulación de capital humano y movilidad social, representando uno de los elementos claves del proceso de crecimiento y desarrollo económico para las sociedades emergentes.

Palabras clave

Conflicto, posconflicto, pedagogía de la paz, capital humano, transversalidad, aprendizaje social y emocional.

Referente histórico

El dolor y el sufrimiento causado por el conflicto armado es una de las experiencias históricas más trágicas y temerosas que haya compartido la sociedad humana. Es una opinión generalizada, en el siglo XX se ha visto tanto un crecimiento en el número de conflictos armados alrededor del mundo como un cambio significativo en la naturaleza de estos conflictos.

Más concretamente, en la segunda mitad del siglo XX hemos sido testigos de una proliferación de conflictos internos a menudo relacionados con la aparición, consolidación o desintegración de los Estados-Nación. A medida que las zonas rurales, urbanas y residenciales se convierten cada vez más en escenarios de combate de conflictos internos y guerras civiles, crece rápidamente la proporción de víctimas civiles. Asimismo, los niños y jóvenes parecen estar, más que nunca, expuestos a la violencia del conflicto armado y afectado por ellas, no solo como víctimas sino también como agresores, como lo demuestra el reclutamiento y la explotación de niños como combatientes en muchas situaciones de conflicto hoy en día.

A pesar del optimismo generado por el final de la guerra fría y reflejado en favor de la educación para todos a partir de la Conferencia Mundial (1990), Educación para Todos (Jomtein, Tailandia); la última década del siglo XX no ha mostrado en modo alguno que, los recursos se reasignen y que en lugar de ofrecerlos a la destrucción, se destinen a la satisfacción de necesidades humanas, tales como la educación básica. En vez de “dividendos de paz” internacional que prometía el final de la guerra fría, lo que parece haber traído ésta consigo es más bien una continuación - sino una acentuación- de la tendencia hacia un incremento de la inestabilidad política, la violencia y el conflicto armado (Sabhi Tabil, 2000).

No resulta pues sorprendente que durante la década pasada el conflicto armado se haya convertido en uno

de los mayores obstáculos para lograr las metas de “Educación para todos” (Education For all, EFA).

A pesar de ello, muchos países (Ruanda, El Salvador, Bosnia, Herzegovina...) que han sufrido la guerra y el conflicto armado en todas sus atroces manifestaciones, han construido currículos con varias materias y áreas que apuntan a la educación cívica, ciudadana, derechos humanos, resolución de conflictos, derechos del niño, derecho internacional humanitario, política y democracia, entre otros. Indudablemente todas las reformas curriculares apuntaban a la reconstrucción social de la posguerra. El cambio político social y el conflicto armado están vinculados dialécticamente a los procesos de transformación educativa.

Estos ejemplos fueron producto de acuerdos con las instituciones estatales y privadas, y sociedad en general. Demuestran que el contenido de iniciativas responde a preocupaciones educativas diversas en entornos sociales y políticos muy diferentes. Se trata de inquietudes que van desde la necesidad de preparación humanitaria en caso de conflicto armado, hasta medios menos riesgosos y más propicios para entender asuntos de violencia social y política, en procesos de posconflicto.

Conflicto y posconflicto: observaciones necesarias

La reaparición de un número significativo de conflictos, recientemente, sugiere que las estrategias (entre ellas, la educativa) no están sirviendo para asegurar una paz duradera en esos países (ejemplo; Sierra Leona, Liberia). Pero, por otro lado, se tienen las experiencias de países como Bosnia, Herzegovina y El Salvador, los cuales en diferentes contextos y grados, han logrado mantener la paz duradera un largo tiempo y han eliminado casi en su totalidad las causas de la violencia.

Con la necesidad de comprender lo que es una situación de posconflicto, se cita una definición que puede

proporcionar una breve, pero concisa descripción de lo que es un conflicto y cómo este afecta el desarrollo de un país.

Conflicto se refiere a la violencia armada en la que se enfrentan grupos de varias índoles, tales como fuerzas militares, guerrillas, grupos armados, paramilitares, comunidades religiosas o étnicas empleando armas u otros métodos destructivos (Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior “FRIDE” 2008, pág. 2).

Terminada la guerra fría, los conflictos se han convertido en guerras internas, aunque con implicaciones locales e internacionales por causa del desplazamiento de la población civil afectada por el conflicto, el comercio de armas y las relaciones financieras y políticas que se generan. Los conflictos violentos, con sus atropellos a las personas e instituciones y sus invariables consecuencias debilitantes, son símbolo de un retroceso (Armando, I, Márquez, 2013).

Como lo demuestran muchos estudios, entre ellos los de Ruanda, El Salvador y Sierra Leona, en gran medida el conflicto y la pobreza están estrechamente relacionados. Lo anterior no quiere decir que un país pobre necesariamente vaya a sufrir un conflicto, pero sí que hay una mayor probabilidad de violencia por las marcadas diferencias sociales y por la debilidad de las Instituciones. Lo que sí se puede afirmar es que un país que tenga un mayor crecimiento e ingreso tiene también menos probabilidades de sufrir conflictos armados...

Luego de señalada la definición de conflicto y de algunos aspectos para su comprensión, nos corresponde precisar la de posconflicto.

Lo cierto es que no existe una definición consensuada de que es una situación de posconflicto; según Fride (2008), se considera que posconflicto es el, “Periodo de tiempo en el cual las hostilidades del pasado se han reducido al nivel necesario para que las actividades de reintegración y rehabilitación se puedan iniciar”.

Firmado el acuerdo de paz, cesa el conflicto armado y por consiguiente se inicia el restablecimiento de la paz. La aguda crisis humanitaria ha terminado, el proceso de reintegración se ha iniciado y la recuperación-reconocimiento plenos de los derechos políticos y económicos se han emprendido. Por esto, cualquier situación de posconflicto, sino se maneja adecuadamente es sumamente riesgosa: existe una gran posibilidad de que el conflicto vuelva a emerger.

Son muchas las situaciones que reflejan esta probabilidad: muchos grupos rebeldes se convierten en delincuentes comunes, con las consecuencias que esto trae. Otros, como los militares, políticos y comerciantes, se hacen poderosos con el conflicto... golpeando nuevamente a la Sociedad Civil. Las lecciones y experiencias aprendidas por los países que han sufrido conflictos internos y que ahora gozan de paz duradera, serán de gran utilidad para construir un marco de trabajo para la recuperación de los sistemas educativos que puedan ser un faro para los países con conflictos armados internos, como Colombia, una vez inicié un proceso de paz.

No hay duda, la educación puede ayudar a reducir polarizaciones económicas, sociales y étnicas, promover el crecimiento y desarrollo equitativo, y construir una cultura del diálogo en vez de una de violencia.

Asegurar que las escuelas, comunidad educativa y los sistemas educativos tengan un papel constructivo requiere un gran conocimiento de la manera como los conflictos afectan los sistemas educativos (Armando, I, Márquez, 2013).

Hacia una pedagogía de la paz: acompañamiento al proceso estratégico posconflicto

Colombia avanza hacia la firma de un acuerdo de paz con las FARC y, posiblemente, con el ELN también. Frente a este hecho histórico, una pregunta lógica que deviene de ese proceso es

¿qué debe pasar luego? ¿qué se espera debe ocurrir el día siguiente de la firma del acuerdo de paz?.

Sin duda en el cuaderno de los acuerdos de paz, se indicará en esencia cuáles serán los compromisos jurídicos, políticos-militares y económico-sociales de ambas partes para hacer viable la transición del conflicto hacia la paz. En esa hoja de ruta-conclusión de la fase de negociaciones, dirá QUÉ SE DEBE HACER para garantizar el logro de la paz como proceso duradero. Lo que es poco probable que se diga, por la naturaleza de la negociación, es CÓMO HACERLO, es decir, como implementar los acuerdos (previa reafirmación de ellos, si así es acordado), particularmente económicos y sociales hacia la paz y el desarrollo en la práctica, durante cuánto tiempo, dónde y con quien y, más aún, como se verificarán y evaluarán los resultados e impactos de lo que se haga en términos de la estabilidad global del país, seguridad ciudadana, crecimiento económico y distribución de bienestar. Igual, sobre los costos monetarios del proceso de transición hacia la paz y sobre la forma de cómo sufragarlos.

Todas estas cuestiones críticas propias de una ESTRATEGIA POSCONFLICTO (Morales, N. Jairo. 2013), requieren de una pedagogía de la paz (educación - formación- información) que alimente y fortalezca el proceso de construcción de la paz.

En este complejo proceso de construcción de la paz, una de las demandas más coincidentes es la referida a un proyecto integral que incorpore y fortalezca la participación real de la ciudadanía en un camino de ida y vuelta a sus peticiones, un verdadero diálogo de políticas que asegure un país en el que quepan todos los ciudadanos y ciudadanas con dignidad y se fortalezcan las relaciones: ciudadanía - estado y ciudadanía-gobierno.

Para que esto sea posible se precisa de una pedagogía de la educación cívica que abarca entre otras cosas la pedagogía de la paz, como garantía de estar

bien informado y formado acerca de la realidad que es necesario administrar, y los recursos y herramientas para hacerlo.

Por lo anterior es imprescindible formar aquellos líderes democráticos para que sean capaces de ser un motor dinamizador de este complejo proceso en los distintos ámbitos de la sociedad, de las instituciones públicas y privadas; y, principalmente de toda la ciudadanía. De una ciudadanía capaz de construir un estado activo, dinamizador y creador de nuevos espacios de participación en una nueva realidad de posconflicto.

Sobre estas temáticas se han venido desarrollando una serie de propuestas, entre ellas merecen atención el proyecto "Construyendo la Paz a través de la Formación", vicepresidencia de la República, REDIUNIPAZ, Bogotá, 2013. Igualmente, la experiencia y memorias del seminario, "La educación en los Montes de María, Retos y oportunidades", Centro de Estudios del Posconflicto, CECA 2013.

Otros estudios al respecto se presentan en la bibliografía del presente ensayo.

La educación en el posconflicto: una urgencia

El paradigma del desarrollo humano (finales del siglo XX) se difundió y permeó las lógicas de los gobiernos y organismos internacionales como una perspectiva del desarrollo más allá del crecimiento económico.

Es así como "la educación emerge como un factor de acumulación de capital humano y movilidad social que representa uno de los elementos claves del proceso de crecimiento y desarrollo económico" para las sociedades modernas. De allí la importancia de medir el avance de las sociedades en materia educativa como uno de los componentes del desarrollo humano (y sus efectos en un proceso de paz)¹.

Con base a lo anterior, y apoyados en estudios y trabajos de investigación realizados en Colombia en algunos

departamentos y zonas de conflicto, podemos afirmar que la educación para la paz no es una opción sino una necesidad que toda Institución Educativa (por ende el M.E.N) debe asumir con mucha responsabilidad.

Los principios para una convivencia pacífica entre pueblos y colectivos sociales se han convertido en un imperativo legal. Ahora se trata de conseguir (exigir) que el derecho formal de la paz se convierta en un derecho real.

Educación para la paz es una forma de educar en valores y alcanzar en el ser humano un equilibrio físico, mental y emocional. La educación para la paz lleva implícitos otros valores como: Justicia, democracia, tolerancia, convivencia, respeto, cooperación, autonomía, racionalidad, amor a la verdad, compasión – perdón...

Una educación para la paz debe enarbolar los principios del humanismo universal de la NO VIOLENCIA como una actitud, un estilo de vida y un método de acción, de rechazo a toda forma de violencia. No solo la violencia física. Debe ser una estrategia que consiste en la eliminación y en una permanente denuncia de todas las formas de violencia (física, racial, religiosa, económica, de género, generacional, moral, psicológica, etc.) que ejerza el sistema en un país, pueblo o religión.

La moderna educación para la paz asume (debe asumir) creativamente el conflicto como un proceso natural y consustancial a la existencia humana. La educación para la paz ayuda a la persona a desvelar críticamente la realidad compleja y conflictiva para poder situarse en ella y actuar en consecuencia. Educar para la paz es invitar actuar en el microcosmo escolar y en el macronivel de las estructuras sociales. Los componentes de la educación para la paz son: La comprensión internacional, los derechos humanos, el mundo multicultural, el desarme, el desarrollo, el conflicto...

Lo anterior implica dar una mirada seria al currículo y plan de estudios,

atendiendo a la concreción que puede darse en disposiciones legales positivas, y en las miradas desde lo epistemológico y temas transversales.

Educación para la paz y la transversalidad

Antes de abordar la transversalidad, es importante precisar la moderna concepción epistemológica de las ciencias de la educación con respecto a la estrategia metodológica en educación en valores. En esta lectura es impor-

tante observar las reflexiones que se han venido haciendo, una de ellas la del profesor RODRÍGUEZ, M. (1995). En el presente siglo se ha producido una nueva concepción de la ciencia. El positivismo pretende dominar la naturaleza a través de conocimientos instrumentales buscando el progreso humano.

Consecuentemente, se produce un interés técnico por el conocimiento y un dogmatismo racionalista. El positivismo desconfía en la experimentación como único criterio de la verdad y utiliza la interpretación y la vivencia. Se investiga dialogando y por consenso. Se produce un interés práctico por el conocimiento y una duda razonable dentro de la comunidad científica (VIDANES, D. Julio. 2007).

La educación para la paz, como tema transversal aplicable a las distintas áreas y momentos de aprendizaje, sintetiza ambas posturas, distinguiendo la naturaleza de los problemas a investigar y aplicando a cada uno el método más adecuado para indagar

en la realidad natural o sociopolítica. Se produce un interés crítico por el conocimiento. Se busca la ciencia de la diferencia y de la democracia participativa (Julio Vidanes D., 2007).

No podemos olvidar que una educación para la paz armoniza lo personal, lo social y lo ambiental. Lo importante de esta reflexión, es que el concepto de transversalidad, ayuda a humanizar la acción educativa, procurando una vida más digna para uno mismo y los demás. Los temas transversales

...Un país que tenga un mayor crecimiento e ingreso tiene también menos probabilidades de sufrir conflictos armados...

permiten reforzar los contenidos actitudinales, tan necesarios para que el ser humano se adapte a la vida y consiga su equilibrio emocional. Por ello, forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada área curricular y dinamizan la acción educativa escolar. Se ha de procurar que los estudiantes desarrollen proyectos personales dignos, solidarios y esperanzadores.

Si el objetivo básico de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad de los estudiantes, debe trascender unos objetivos relativos únicamente a la instrucción con los que podría contentarse una concepción convencional de la escolaridad, que tiene como única meta transmitir conocimientos y destrezas.

Clara la finalidad educativa y la educación en valores como un principio rector del Sistema Educativo, se responde así, a una demanda social hoy generalizada: que la educación formal constituya una escuela de ciudadanía y de actitudes éticas valiosas. La Sociedad

actual Colombiana, pide a la escuela (al modelo educativo establecido) que no se limite a transmitir conocimientos; le pide que forme personas capaces de vivir y convivir en sociedad, personas que sepan a qué atenerse y como conducirse... es ayudar al educando a tomar conciencia de lo que aprecia, elija y quiera... sin duda una sociedad en paz y con justicia social.

Los objetivos para una educación en la fase posconflicto

En la difícil fase de posconflicto, la idea es liderar y dirigir este proceso responsablemente por los equipos del Gobierno Nacional, departamental y municipal, los líderes comunitarios,

...Educar para la paz es una forma de educar en valores y alcanzar en el ser humano un equilibrio físico, mental y emocional...

las organizaciones no gubernamentales, las organizaciones de víctimas y profesionales colombianos de las distintas áreas del conocimiento (educadores – educadoras del país); con el objetivo primordial de impulsarlo (posconflicto) hacia el desarrollo sostenible que mejore las condiciones de vida de la población dentro de una cultura de paz y respeto de los derechos humanos.

Igualmente, este proceso de construcción de objetivos fase posconflicto, debe tener como fundamento democrático: la construcción y desarrollo de acuerdo a las condiciones objetivas de cada contexto comunitario (zona territorial afectada o no por el conflicto armado).

Una educación para la paz, la no-violencia y la convivencia, tiene que

asumir sistemáticamente la tarea de analizar el currículo oculto, procurando que afloren aspectos tales como: Trato, comunicación, participación, atuendo, información, equilibrio emocional, etc.

De esta manera, se podrá diagnosticar el modelo educativo subyacente y buscar soluciones correctas, analizando y resolviendo conflictos.

Ese proceso debe asumirse con buen ánimo (entusiasmo) a situaciones nuevas y desconocidas, favoreciendo la autodeterminación y la creatividad. Es fundamental educar en el respeto a las normas (reglas de juego) cuando son justas y en la desobediencia cuando son injustas. Todos somos (se-

remos) responsables de la educación para la paz y la no-violencia, tanto a nivel personal como social, local o nacional... la educación para la paz supera el marco de lo extracurricular o complementario y, a través de distintos niveles del sistema educativo, se van identificando con el mismo concepto de la educación como tal (Vidanes, D., Julio, 2007).

Construir e implantar la educación para la paz en el proceso de enseñanza implica rechazar la guerra, el conflicto armado en todos sus órdenes y consecuencias; es tener la convicción ante la llamada de la historia y el concepto de la dignidad del hombre sobre la tierra.

Los grandes retos educativos son aprender a ser, a hacer, a pensar y a convivir...

Sobre esa importante reflexión, educación para la paz, existe un volumen bien importante sobre estudios y experiencias a nivel mundial, para ello puede ingresar, www.sgep.org/index.php, Fernández, A. y otros (1994): Educación para la paz: nuevas propuestas. Granada, Universidad de Granada.

Aprendizaje social y emocional en la fase posconflicto.

Desequilibrio físico, mental y emocional

En una sociedad que le ha tocado vivir, casi cotidianamente, un conflicto armado por más de 50 años (guerrilla, narcotráfico, paramilitarismo...) como Colombia, sería una actitud muy irresponsable desconocer las secuelas dejadas por tan horrendo fenómeno de dicha violencia armada. Sin duda, la población afectada por el desplazamiento, la muerte, la pérdida de sus bienes, magnicidios, secuestros, masacres colectivas, etc. se encuentran actualmente en un estado de desequilibrio físico, mental y emocional de una consideración humana imprescindible de no asumir.

Lo anterior, obliga, en un proceso de paz, reconciliación, rehabilitación y por justicia social, darle prioridad al desarrollo de una estrategia educativa; a la asistencia humanitaria de rehabilitación física, mental y emocional de la población afectada por el conflicto armado.

En torno a este compromiso, con el presente escrito se propone como punto de partida dentro de una estrategia educativa para la paz, la implementación del aprendizaje social y emocional.

El propósito con esta estrategia de aprendizaje es que las personas aprendan a gestionar sus emociones básicas y universales, nos convierta en personas competentes en nuestros entornos social, académico y laboral, nos proporciona herramientas para afrontar los conflictos y situaciones adversas, nos acentúa la empatía y la com-

presión por los demás, y en último término, favorece que construyamos un mundo justo, pacífico, productivo y sostenible. Esta toma de habilidades en la gestión de las emociones en un propósito aplicado a personas, familias y organizaciones².

El rol del educador en la fase de educación posconflicto

En este aparte, la propuesta se centra en la importancia del rol del educador como agente primordial en un proceso educativo. En las últimas décadas ha surgido la necesidad de considerar a la educación, no solo como un instrumento para el aprendizaje de contenidos y desarrollo de competencias cognitivas, sino también como un espacio que contribuya a la formación integral de los estudiantes, que favorece la construcción y reforzamiento de valores, que enseña a llevar vidas emocionalmente más saludables, y que impulsa la convivencia pacífica y armónica. (Sigrid Buitrón, Patricia Navarrete, 2008).

La educación para un aprendizaje social y emocional, debe ser atendido como el desarrollo planificado y sistemático de habilidades de autoconocimiento, autocontrol, empatía, comunicación e interrelación. Ha cobrado un papel fundamental y hoy requiere ubicarse de forma transversal en la programación educativa y la práctica docente.

Lo anterior implica, que se hace indispensable formar educadores "emocionalmente inteligentes", que puedan cumplir el reto (en este caso, del posconflicto) de educar a sus estudiantes con un liderazgo democrático y libertario, que a través de sus experiencias, puedan enseñar a reconocer, controlar y expresar respetuosamente y claramente sus emociones.

El clima del aula, generado por la actuación del docente, impactará definitivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, la actual crisis de valores, el aumento de conductas violentas,

la falta de disciplina y motivación en los estudiantes, así como el aumento de actitudes discriminatorias e intolerantes, permiten repensar la función de los educadores y replantear los objetivos globales del sistema educativo.

Lo que pretendemos demostrar es que la inteligencia social y emocional es un conjunto de habilidades que el educador debería de aprender por dos razones: (1) porque las aulas son el modelo de aprendizaje social y emocional de mayor impacto para los estudiantes, y (2) porque la investigación está demostrando que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los educadores en el contexto educativo. El maestro como modelo y promotor de la inteligencia emocional del estudiante, es una de las razones por la que el maestro debería poseer ciertas habilidades emocionales, tiene un marcado cariz altruista y una finalidad claramente educativa. Por lo tanto, capacitar, actualizar y formar al educador en estos dominios, es tarea inaplazable para afrontar con éxito un proceso educativo de posconflicto.

Resumiendo, diríamos que aquí estamos hablando en términos del reconocimiento de otras formas de pensar la enseñanza, la evaluación, el currículo, las estrategias en un proceso de posconflicto.

Aquí se plantea una oportunidad histórica e irreplicable para que las diferentes organizaciones de la sociedad civil (hombres y mujeres comprometidos con la paz), en especial las que tienen un compromiso con la educación, hagan realidad la consigna, "Las escuelas como territorios de paz".

Bibliografía

- Aprendizaje Social y Emocional – Escuelas que aprenden: www.escuelasqueaprenden.org.
- Asociación Pro Derechos Humanos... El Seminario de Educación para la Paz... España

Bermúdez, Susy (Ed), (1996); Estrategias y experiencias para construcción de la paz. Bogotá: FES, U. de los Andes...

Debate abierto sobre Violencia Escolar; roble.pntic.mec.es

Fernández, A, y otros (1994); Educando para la paz: nuevas propuestas, Universidad de Granada.

Fride. (2008) "El Conflicto bajo el Prisma de las Víctimas". págs. 1, 2.

Germán, Bula, (2013), Pedagogía y cultura de paz, U. de los Andes.

González, Fernando, (1994); Temas de transversales y Educación en Valores. Madrid. Anaya.

Grupo de Educación; Castilla León, U. de Granada

Jares, Xavier, (1994); Educación para la Paz. Su teoría y su práctica. Madrid. Popular.

Lucini, Fernando, (1994), Temas transversales y Áreas Curriculares. Madrid. Anaya.

Merino, (2006), La Educación en Valores Sociales...

Morales, N. Jairo. (2013). "Esbozo de una Estrategia Posconflicto", 2013.

Piñeros, L., Jaime; Castillo, Andrés (2011) Proyecto Educación Compromiso de Todos; D.C.

Rodríguez, Rojo, Martín, (1995), La Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema transversales.

Seminario Permanente de Educación para la paz, (1994), Educar para la paz. Madrid. Asociación pro-derechos humanos.

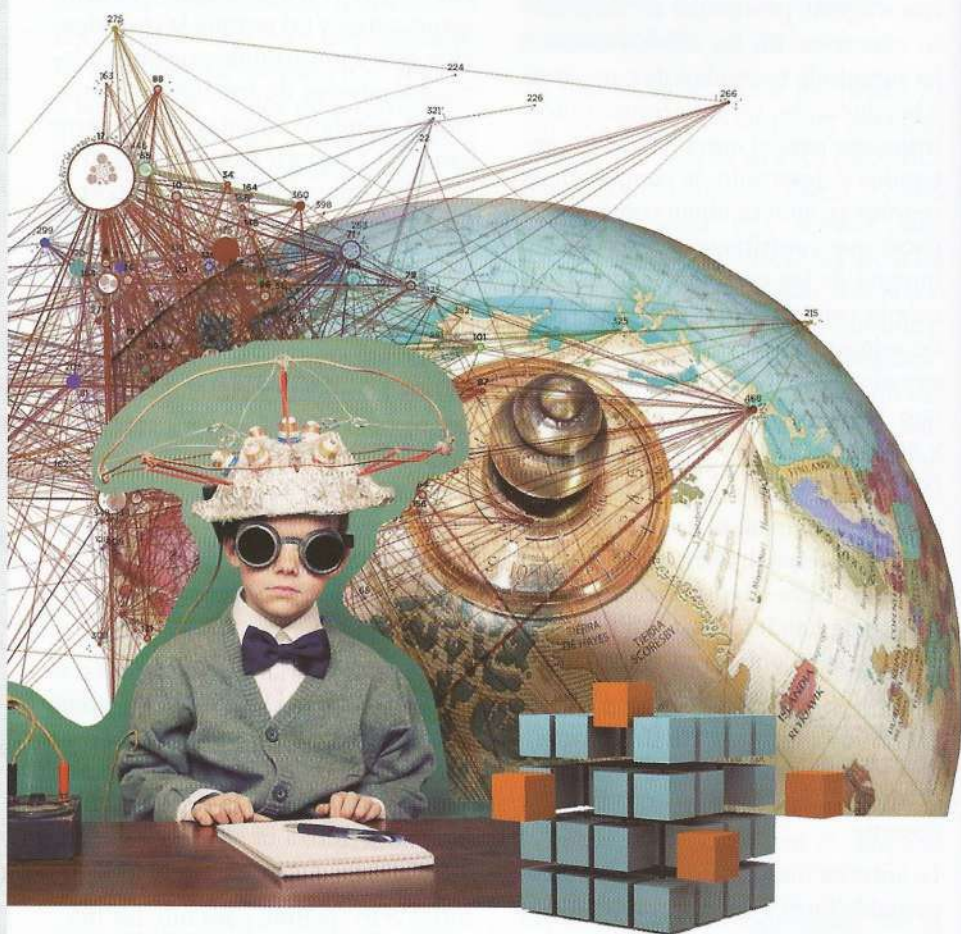
Vidanes, Diez, Julio; (2007). "La Educación para la paz y la no violencia", Revista Iberoamericana, No. 42.

Vilarrasa, Sastre, y otros, (2002); Resolución de conflictos y aprendizaje emocional; editorial, los libros de la catarata.

Notas

- 1 La educación en el conflicto: una urgencia. Ejemplo del Sur de Bolívar, Sandra Castro (P.D.F.)
- 2 En un próximo ensayo se planteará y desarrollará la Propuesta de Aprendizaje Social y Emocional, como un modelo de aprendizaje aplicado y evaluado en varios países, entre ellos, España y EEUU.

Sentido ideológico de la escuela y la educación contemporánea



José Darwin Lenis Mejía

Profesor Maestrías: en Educación de la Universidad Icesi, en Pedagogía Universidad Industrial de Santander-UIS y Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander.

“¿Dónde estaban mis conocimientos y por qué, cuando me han hablado de ellos, los he reconocido y he declarado: “perfecto, es verdad”? No hay ninguna otra razón que ésta: están y en mi memoria, pero tan lejos y enterrados en tan secretas profundidades que, sin las lecciones que los han sacado de allí, no habría podido, sin duda concebirlos.”

San Agustín, confesiones, librosenred 2007. Libro X, cap. X.

Palabras claves:

Educación, Escuela, Maestro, Ideología, Pedagogía, Didáctica, Saber

Dadas las permanentes transformaciones en las formas de comprender e impulsar el fenómeno educativo y escolar que se agencia globalmente por factores tales como la tecnología y los saberes de orden científico o político, se hace sustancial mostrar en este documento ciertas modificaciones estructurales, estratégicas y recurrentes utilizadas desde el sector gubernamental para ejercer un control positivista que potencia la dominación política y social a partir de la construcción de una filosofía educativa situada por encima de los ideales, prácticas y factores culturales de las comunidades, de las instituciones y los sujetos de la educación, lo que constituye una ideologización tecnológica centrada en el hacer controlado, sin reflexión pedagógica.

Para introducir su análisis se plantean seis (6) problemas de dominio público, no debatidos a profundidad por la actual sociedad escolarizada¹.

Difuminación del oficio de maestro y de la escuela respecto de su rol en la sociedad

El lugar del maestro como pedagogo y de la escuela como espacio para disfrutar renovados aprendizajes se difumina en la sociedad, porque las prácticas de aula están centradas aún en la enseñanza y no en el aprendizaje. Es decir, se ha “envejecido” la escuela y el maestro en razón, literalmente de la explosión de posibilidades de aprender y educarse en un contexto global. Enseñar ya no es necesario, por lo contrario se requiere diseñar situaciones para que los estudiantes sean ellos mismos, auténticos, genuinos y resuelvan sus propias dificultades en los campos de saberes disciplinares y en lo social. Contrariamente en la escuela a los estudiantes se les unifica, se les controla eficientemente y se les tecnifica el saber hacer en su sentido más cíclico, esto es lo que Hannah Arendt plantea como formar en la

condición humana un modus laboral (Animal Laborans) un ser habituado a la rutina de trabajar solo en el hacer, sin capacidad para pensar y disfrutar una vida en común; lo que genera en sí mismo un individualismo brutal, sin entendimiento de la existencia humana, sin conciencia de sí y sin sensibilidad en todo sentido. Por esta vía la configuración de la labor docente ha ingresado en un periodo de invisibilidad dada la precaria profesionalización y el débil respaldo que la sociedad y la institucionalidad estatal le ofrece. Para ello, los sistemas técnicos, tecnológicos y científicos lo condicionan a reproducir competencias y conocimientos utilitarios para la sociedad, porque la consigna es saber algo y estar en constante actualización /escolarización. Así la escolaridad está dispuesta a toda hora y lugar en la red, en diferentes instituciones y campos como la economía, las técnicas o

que le dan un lugar social. *“el aprendizaje, en tanto forma de gobierno del individuo, significa una gran economía de la enseñanza; en ese sentido, el aprendizaje se instala en el marco de lo que Foucault denominó el gobierno liberal o la gubernamentalidad liberal: una economía del gobierno, es decir un gobernar menos para gobernar más”* (Noguera 2012,296), lo que permite esta afirmación es pensar que el aprendizaje como tecnología no requiere de la enseñanza o economiza la misma, por la idea básica de que son los mismos sujetos los que autoaprenden en el orden más “autonómico”, “libre” e “independiente”, lo que implica gobernarse a sí mismo como sujeto que propiamente es un “maestro que se autoenseña” realmente todo es un sofisma, es el mismo sistema quien de forma falaz le infringe los contenidos haciéndolos ver como propios. *“vivimos una fase histórica especial en la*

...El desarrollar estándares como habilidades, destrezas y comportamientos validados para desempeñarse en lo laboral no estimula la creatividad de soluciones a problemas cotidianos o del orden académico, lo que rompe la relación pensamiento, acción y discurso alternativos...

la ciencia. En este sentido, es todo el sistema quien educa-gobierna y no un agente como lo es el maestro que continua hoy enseñando y facilitando por esta vía el control. Ahora, paradójicamente desde la concepción de aprender libremente, quien aprende se gobierna a sí mismo, se autoexplota y se flagela por conseguir resultados

que la libertad misma da lugar a las coacciones. La libertad del poder hacer genera incluso más coacciones que el disciplinario deber. El deber tiene un límite. El poder hacer por el contrario, no tiene ninguno. Es por ello por lo que la coacción que proviene del poder hacer es ilimitada. Nos encontramos por tanto, en una situación paradójica. La

libertad es contrafigura de la coacción. La libertad, que ha de ser lo contrario de la coacción, genera coacciones." (Byung-Chul Han, 2015, 12) Hoy lo primordial es la eficiencia, centrada en el sujeto del rendimiento, de la inmediatez de los resultados, de la auto-producción y el autoemprendimiento integral. Es decir, en todo sentido, en lo laboral, en lo escolar, en el bienestar entre otros. De la responsabilidad de todo esto el Estado no da cuenta, no responde pero si controla y explota los sujetos como datos de una población que aparentemente es libre. Lo anterior, contradice uno de los propósitos del educarse, cual es llegar a ser libre, pero además también contraría una finalidad central de la pedagogía en tanto reflexionar para emancipar al sujeto.

El maestro y la educación en la red

La escuela al entrar en la onda de la calidad y de las tics sumerge al maestro en la red de información y eficientismo desplazando el lugar del pedagogo que en esencia es reflexión, teorización, antitecnicismo y porque contrariamente la pedagogía valora la pluralidad de pensamientos, su no parametrización, no medición y control por el sistema. Sin pedagogía la escuela en su tradición es parte del sistema de registro, control y vigilancia.

Por ello, a la escuela le hace falta des-cotidianizarse, ser otra para escapar, porque aún sigue aferrada al gobierno como dispositivo de control/poder que vía saber tecnificado define el devenir de los sujetos de la escuela y la sociedad. Para transformar la escuela en su corporalidad es oportuno exhortarla a exteriorizarse e indagar lo cotidiano que le permita aprender, desdoblarse y avanzar en las comprensiones, deseos e intencionalidades de los estudiantes, las familias y la sociedad misma. Se requiere desescolarizar la escuela, sacarla de su laberinto de discursos, espacios, prácticas, imaginarios y/o paradigmas.

Vale, interrogarnos ¿Qué significa ser educado hoy, en una sociedad tan compleja y diversa? Educado se asocia a una posibilidad de escape, de conciencia de existir, de excluirse y resistir a la estructura que gobierna y encierra el sistema, en tanto éste limita e "incluye" a todos de forma sistémica, parametrizada, categórica, "genérica" y homogenizante. Así, pudiéramos pensar que llegar a ser educado contemporáneamente es pertenecer de forma eficaz al sistema neoliberal que controla y distribuye todas las competencias e instancias de constitución de sujeto.

La configuración y dominio de los saberes didácticos discurren como saberes técnicos del orden estrechamente disciplinar

Los emergentes desarrollos académicos de las didácticas disciplinares, institucionales, de la diversidad de sujetos y niveles no son comprendidos y entretejidos hacia una disposición de interdisciplinariedad didáctica, dado que la puesta en escena de las teorías

didácticas en la práctica pedagógica se circunscribe principalmente a lo disciplinar, lo que debilmente promueve un sentido formativo y de aprendizaje más compacto, poco se valora en este campo la autonomía y la experiencia propia de otras disciplinas que han incorporado, traspasado o movilizándolo nuevas fronteras de saber. Pensar la didáctica de las instituciones (escuelas normales, instituciones técnicas, confesionales entre otras) en sus especificidades, representaciones y surgimiento es tarea importante para enseñar mejor. Comprender lo significativo de la historia de las disciplinas, sus teorizaciones, modelaciones y recientes desarrollos permite vincular una mayor potencialidad de saber cómo se aprende, qué estrategias, momentos, y discursos promueven aprendizajes con mejor sentido para los participantes en una clase. Para la profesora de Camilloni (2015,41) hoy el saber didáctico o didáctica erudita "*manifiesta una relevante importancia ya que la problemática de la formación didáctica de los profesores, tanto de los futuros docentes tanto de los do-*

...En términos pedagógicos en el hacer hay una pregunta por el ¿cómo? y en el pensar un pronunciamiento por el ¿por qué? estos dos interrogantes asociados conforman un modo especial de trabajar...

centes en servicio, no se puede reducir a presentarles el saber didáctico disciplinario a través de una versión enseñable y adaptada a una rápida transmisión, sino que debe centrarse en la necesidad de producir en ellos cambio conceptuales, en algunos casos muy importantes, de modo de lograr desa-

rollar su capacidad para traducir los principios fundamentales del discurso didáctico en un proyecto y una práctica pedagógica". Lo Anterior, contrariamente se hace prototípico en la famosa definición que muchos maestros dan a la didáctica como un saber enseñar del orden de preparar conte-



Fotografía - Alberto Motta

nidos, definir recursos y disponer que se enseña. Un poco seguir un método, sin aportes propios y sin dudas.

En lo contemporáneo el planteamiento pasa no por enseñar en su forma lineal, sino por promover aprendizajes apropiados e interiorizados desde algunos espacios y relaciones como las asociadas a los tiempos de una clase, al diseño de situaciones, secuencias, acuerdos y ambientes para aprender, lo que pone de relevancia que en el lenguaje actual las prioridades están menos en los modelos pedagógicos y cada vez más en promover modelos didácticos que vinculen una visión estructural del cómo aprender para actuar y menos pedagógica del por qué pensar. La consigna es aprender a hacer sin pensar, en cuya labor el maestro juega un rol de activista de tareas, talleres y de interiorizar estándares, no de acompañante, facilitador que estimula nuevas preguntas, nuevos retos y ayuda a avanzar en la comprensión de los objetos de saber. *“no le basta al maestro saber bien su disciplina que profesa si no puede explicarla con soltura y no la completa con arte y*

habilidad” (Vives, 1948b [1538], p.1208) citado por Noguera (2012, 140). Estas precisiones son verdaderamente sustanciales en la medida que permiten establecer las singularidades del proceso de constitución del sujeto moderno como un homo educabilis libre, como un sujeto educable que se libera de su propia educación, éste último principio imperativo de las ciencias de la educación. Para cerrar, es claramente significativo reconocer la historia de las disciplinas, de los conceptos y los desarrollos didácticos que éstas determinan y así organizar las experiencias alternativas para resistir en tanto forma de narrativas de presentar algo novedoso y disruptivo. De lo contrario, se estará educando y enseñando desde la lógica de repetir métodos y agenciar el sistema de control educativo.

Rompimiento de conexión pedagógica entre el saber pensar y el saber hacer

Las competencias de saberes escolares que promueve la escuela se orientan desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a fortalecer el saber ha-

cer, desconociendo que hacer implica pensar desechando la íntima relación entre pensar y hacer, cuando se piensa ya mismo se dispone una forma particular de hacer y el hacer siempre es la concreción del pensar; tensión permanente que en Colombia la promueve el MEN cuando determina el cumplimiento de estándares o cuando considera que la calidad se determina con ciertos índices centrados en los resultados y no en satisfacción, o en los saberes verdaderamente apropiados como personalizados y colectivos. Por ejemplo el desarrollar estándares como habilidades, destrezas y comportamientos validados para desempeñarse en lo laboral no estimula la creatividad de soluciones a problemas cotidianos o del orden académico, lo que rompe la relación pensamiento, acción y discurso alternativos. Ahora bien, un maestro como pedagogo se asemeja a un hábil artesano que de forma singular sabe hacer y pensar lo que sabe y puede hacer en su práctica. La relación pensar-hacer se asocia entonces, a lo establecido por un maestro-artesano que trabaja con estas dimensiones en armonía pensa-

miento-acción y de manera particular cuando centra un estrecho vínculo entre el hacer de la mano y el pensar de la cabeza. *“El artesano explora estas dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un dialogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este dialogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución*

puede entender como *“el conjunto de reglas y ejercicios para enseñar alguna cosa de un modo sistemático y ordenado”* Soriano y Probe (2003,9) citando a (Gvirtz, Palamidessi, 2000). Así, analizar situaciones, plantear problemas en la práctica y resolverlos ubica a un maestro no solo como un sujeto que sabe hacer, sino como intelectual que en términos educativos piensa el hacer más en el orden de una construcción metodológica propia de su proceso de enseñanza. En palabras de Steiman

la formación humana en la cotidianidad, es poner en coherencia las ideas, la teoría en las prácticas y viceversa, situación también que para la didáctica es converger el cómo del método “camino para alcanzar una meta” con el por qué como crítica, reflexión y conciencia de saber el propósito de recorrer el camino en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El discurso de la calidad educativa confunde la responsabilidad y garantía del derecho integral a la educación

Los discursos institucionales desde el MEN sobre calidad educativa ocultan la penosa verdad que solo un 30% de estudiantes que egresan de grado undécimo continúan con la educación superior y de éstos el 48% no terminan sus estudios quedándose por fuera cada año más de 100 mil estudiantes de la población colombiana que no acceden a este derecho fundamental; en realidad a la educación de los niños, niñas y jóvenes, se les reserva en esencia una intencionalidad discursiva de control y marginación, así por ejemplo gratuidad se confunde con acceso y permanencia, ocultando este último término que gran cantidad de niños y niñas no ingresan a la escuela por temas como inseguridad, conflicto armado, vulnerabilidad o no contar realmente con una escuela cercana a su “hogar”, el discurso de la calidad los excluye, pero pareciera que calidad fuese sinónimo o factor de inclusión, en verdad es lo contrario quien no cumple con los estándares de calidad está excluido. La noción de calidad también detenta una integralidad engañosa que no se explica, además de que comporta disímiles significados, esconde en su apariencia bellamente sonara un lenguaje de control (control de calidad) que en realidad es un arma y no un tema estético o lingüístico. Cuando un niño/a está por fuera de incorporar condiciones para potenciar su talento y capacidades se provoca el surgimiento

...Es necesario mencionar que la organización de los maestros, la valoración de lo pedagógico, la investigación y la circulación de saberes en red posibilitan escapar hacia una gubernamentalidad...

y el descubrimiento de problemas. La conexión entre la mano y la cabeza se advierte en dominios aparentemente tan distintos como la albañilería, la cocina, el diseño de un patio de recreo o la ejecución musical al violonchelo, pero todas estas prácticas pueden fracasar o no desarrollarse plenamente. No hay nada inevitable en lo tocante a la adquisición de una habilidad, de la misma manera en que no hay nada irreflexiblemente mecánico en torno a la técnica misma” (Sennett, 2009, 21).

En términos pedagógicos en el hacer hay una pregunta por el ¿cómo? y en el pensar un pronunciamiento por el ¿por qué? estos dos interrogantes asociados conforman un modo especial de trabajar, el maestro cuando reflexiona sobre lo que hace, juega el papel de un hábil artesano que no se conforma solo con ser conocedor del cómo que tradicionalmente se asocia al método y la estrategia. Porque el método se

(2011, 7) dicha construcción *“es particular, idiosincrásica y es un derivado de la consideración de las particularidades epistemológicas del contenido, de las particularidades cognitivas y situacionales de los alumnos, de las particularidades referidas a la intencionalidad del docente, intencionalidad ideológica, política, ética y de las particularidades del contexto social e institucional en los que se aprende y se enseña”*. Lo metodológico dispone por defecto poner la didáctica en acción, como al crear un tejido artesanal donde el artesano “transfiere” su experticia y magia de su obra a quien desee aprenderla. Así mismo, como un maestro artesano de la pedagogía reflexiona la formación en el devenir futuro de sus estudiantes.

Alentar la discusión de lo antepuesto desde la pedagogía como filosofía de la educación, es deliberar la indivisibilidad del pensar/ actuar del cómo/ por qué como ámbitos trascendentes de

de otro concepto importante en el marco de una educación de calidad “fracaso escolar” que no es otra cosa que los niños-as que desertaron, se ausentaron por condiciones de la familia y hasta la misma escuela, repitieron año escolar o no alcanzaron las competencias propuestas por el MEN vía establecimiento y/o institución educativa, todas ellas son fracasos en recursos, en tiempos y en impacto social. La diversificación del sistema educativo es una recurrente necesidad para evitar todo este tipo de situaciones que vulneran y flagelan los derechos humanos. Ni decir, de la presión por cumplir el currículo, establecer la evaluación, impartir las nuevas cátedras sociales u organizar la gestión de calidad; todo ello fragmenta la posibilidad de armonizar y potenciar la educación como bien común y principio primario de desarrollo humano y social. En ese orden de ideas, es espinoso hablar de educación de calidad porque esta atesora la verdad.

A decir de Philip Jackson (2015, 35) la tarea de “la búsqueda de la verdad” podría ser una mejor manera de resumir la educación que “la búsqueda de conocimiento” que es la que comúnmente se usa para definir el objeto último de la educación. Por lo tanto, la tarea de un buen investigador o maestro es hurgar y develar la verdad que ostenta el discurso educativo.

Educar comporta un doble sentido, liberar desde la pedagogía y disciplinar desde la didáctica

Establecer el control del individuo es una propiedad intrínseca del Estado docente², que en sus características iniciales o de génesis se arraiga en el concepto de educar al sujeto, no de liberarlo. “*las diferentes tecnologías de paideia y didáctica incluían suposiciones diferentes sobre la construcción del sujeto. Por un lado, paideia incluye la suposición de una naturaleza holística y completa; no hay necesidad de*

intervenir en el crecimiento “natural” de la persona hacia la virtud. Del mismo modo, la posibilidad de ser educado venía determinada por el nacimiento y no se hallaba al alcance de la mayoría de la gente. Por el otro lado, la didáctica incluye la suposición de una naturaleza incompleta o imperfecta que exige la intervención de un maestro para cultivar la virtud” (Pokpewitz, 2000, 58). Al revisar estas tecnologías formativas en el contexto nacional se observa con claridad que se discurre más hacia un sistema didáctizado que pedagogizado, porque por distintas vías se arrebató al maestro la posibilidad de plantear ideas liberadoras y de constituirse como un sujeto que se construye así mismo al plantear su propia educación. En este sentido, hacerse cargo de sí es un imposible por el riesgo que demanda para el Estado que el maestro piense. Por el contrario ya todo está dado, los estándares, los derechos básicos de aprendizaje,

el día de la excelencia, la evaluación, la desprofesionalización, las pruebas de estado, la curricularización de las facultades de educación y escuelas normales, las reformas educativas y la débil inversión en actualización pedagógica determinan que el sistema controla quien es un maestro y cuáles son sus funciones. Así, hoy una cierta didáctica educativa disciplina la labor docente y sus competencias. Controlar las prácticas designa la manipulación y gobierno del oficio docente. Por ello, es necesario mencionar que la organización de los maestros, la valoración de lo pedagógico, la investigación y la circulación de saberes en red posibilitan escapar hacia una gubernamentalidad³ de su vida y profesión, toda experiencia publicada, socializada y de libre circulación es insumo para reflexionar nuevos lugares y formas de no ser dominado/ gobernado por el implacable sistema que administra y vigila.



Fotografía - Alberto Motta

Reconocer la identidad como forma de resistencia para crear un lugar singular en medio de lo global

Salir, estar afuera del sistema formal unificado de educación y vivir con normalidad es un gran desafío para una sociedad que por su consolidación global se está unificando, al acelera los tiempos del aprender y éstos determinar el sentido de la competencia, del éxito escolar y de la vida. Es evidente que la escuela toma la función y el lugar de escolarizar o “encerrar” para controlar los problemas sociales emergentes que se presentan. *“En este sentido, podríamos afirmar que la escuela en un mundo donde se ha perdido la autonomía personal/individual, donde se vive una interpretación fragmentada del mundo y donde se profundiza el poder de los medios masivos de comunicación, cumple un papel de reformulación de la ciudadanía en función de la identidad cultural globalizada, formadora de ciudadanos del mundo pero hijos de la aldea, que busca esas nuevas formas de ciudadanía, gestadas en la globalización, erosionadoras de la forma liberal del individuo ciudadano de la modernidad y la ilustración”* (Mejía, 2006,87). La pluralidad del concepto ciudadano, que marca las diferencias culturales, sociales, políticas y de Estado al parecer se unifican y se singularizan como unidad, lo que constituye participar de una ciudadanía global que posee ciertas competencias comunes en lenguaje, en hábitos, en comportamientos y hasta en formas de pensar y actuar, el compromiso educativo y pedagógico no puede ser otro que develar el trasfondo de control, dominio y unicidad que se pretende desde las políticas neoliberales.

Es preocupante que cada día vayan más niños a la escuela y sepan menos, que no quieran asistir o que terminen por fuera de la misma, pero sí se promuevan más pruebas y menos garantías para aprehender y saber. No es un

secreto que los conocimientos sociales y científicos se direccionan hacia la escuela para su enseñanza y consolidación socio-política. Desde esta óptica, se dificulta que saberes de otro orden epistemológico se incorporen. Es decir, no hay lugar a las competencias emergentes, en las lógicas de hibridación que las comunidades imponen desde sus lenguajes, gestos y condiciones. La escuela solo trabaja desde la lógica formal racional, por ello se reprime el deseo, la experimentación y todo lo que no posea un estatus de cientificidad. Así contrariamente, se incentiva la eficiencia, la rentabilidad y lo no trascendente de la condición humana. La invitación final, es a examinar los contradictorios y peligrosos discursos que circulan en la escuela, la educación y el sistema educativo desde una mirada arqueológica como lo plantea Foucault (2010,198) *“las contradicciones no son ni apariencias que hay que superar, ni principio secretos que sería preciso despejar. Son objetos que hay que describir por sí mismos, sin buscar desde que punto de vista pueden disiparse o en qué nivel se radicalizan, y de efectos pasan a ser causas”*. Por estas manifestaciones es oportuno desaprender algunas cosas interiorizadas en la escuela como discursos inmodificables e interrogarnos por la verdad de su presencia para dilucidarlos.

Para terminar, se deja una pregunta de cierre ¿cuál es el lugar y sentido de la escuela y la pedagogía en la disrupción del modelo educativo actual? No basta con seminarios, con buenas clases y denuncias, escapar y contradominar el sistema pasa por la organización de pequeñas comunidades, pero muchas al tiempo que se interconectan en experiencias y actuaciones de protesta para el cambio colectivo.

Bibliografía

Byung -Chul Han. (2015). Biopolítica. Buenos Aires, Argentina. Herder.

Camilloni de, Alicia y otros. (1997). Corrientes Didácticas contemporáneas. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina Camilloni de, Alicia y otros. (1997). Corrientes Didácticas contemporáneas. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Foucault, Michel. (2010). La arqueología del saber. Editorial siglo XXI. 4ª, ed. Ciudad de México, México.

Jackson, Philip. (2015) ¿Qué es la educación? Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Martínez Boom, Alberto. Gobernados y/o escolarizados, Conferencia en la 35ª ISCHE. Education and power. Riga (Latvia) 21-24 agosto 2013.

Mejía, Marco Raúl. (2006). Educación(es) en la(s) globalización(es). Ediciones desde abajo. Bogotá, Colombia.

Noguera Carlos Ernesto, 2012. El gobierno de lo pedagógico, del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Siglo del hombre editores, Bogotá, Colombia.

Popkewitz, Thomas. (2000). El desafío de Foucault. Ediciones pomares, Barcelona, España.

Sennett, Richard. (2009). El artesano. Barcelona, España. Anagrama.

Steiman, Jorge. (2011). “¿Qué puede aportar hoy la didáctica?”. En revista Novedades Educativas # 249 Septiembre de 2011. Buenos Aires, Argentina.

Soriano Estela y, Probe Claudia. (2003). “Estrategias para la enseñanza”. En revista novedades educativas Mayo de 2003. Buenos Aires, Argentina.

Notas

- 1 Según Alberto Martínez, 2003. La escolarización es una de las tecnologías humanas de gobierno de las sociedades. En este sentido, escolarizar es asociable a gobernar, lo que supone prácticas permanentes de “inclusión” las cuales hacen más fácil y más económico gobernar a poblaciones escolarizadas que a las que no lo están.
- 2 Se entiende como forma de relación y actuación controlada por las políticas educativas y la institucionalidad estatal que ejercen dominio permanente frente al rol del maestro como funcionario.
- 3 Para Noguera, (2012, 29) es una noción metodológica utilizada como herramienta de análisis para pensar, para provocar, para incitar al pensamiento: pensar de otro modo, pensar lo impensado antes que conocer o reproducir lo ya sabido.

Socioepistemología

Una relación con los contextos rurales



Cesar Espinosa Cantor

Licenciado en educación básica.
Especialista en necesidades de aprendizaje.
Magíster (c) en educación. Universidad
Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
cesarespinosa196@hotmail.com

Resumen

Los contextos rurales en Latinoamérica, están desprovistos de teorías del conocimiento que sean propias de nuestras realidades y problemáticas; actualmente nos identificamos con diversidad de modelos pedagógicos que han sido creados en otros contextos y por ende otras particularidades.

Palabras clave

Ruralidad, Pilares de la socioepistemología, Construcción social del conocimiento.

Introducción

El presente trabajo hace referencia a la Socioepistemología y la relación que puede tener con los contextos rurales. En Latinoamérica los contextos rurales han estado por largo tiempo desamparados en lo referente a la parte educativa; currículos desfragmentados ajenos a la vida del campesino, carentes de significado por no estar adaptados a la vida y prácticas sociales, hacen perder interés hacia áreas como las matemáticas, originándose de esta forma la deserción escolar.

Algunos antecedentes como el informe de la UNESCO, titulado: "Educación para Todos 2000-2015" manifiestan que más de la quinta parte de los alumnos de primaria de la región en Latinoamérica deserten de la escuela antes de haber terminado este ciclo de enseñanza. Este estado de cosas no ha experimentado cambio alguno desde 1999.

La deserción escolar en el caso de las matemáticas, se acrecienta con la enseñanza de algoritmos preestablecidos, secuenciados y cronometrados, priorizándose en la grabación de los mismos y en el desarrollo de ejercicios, sin incluir la adaptación del conocimiento a lugares concretos de aprendizaje.

Los contextos rurales tienen valiosos escenarios distintos a los urbanos, hacen posible que el concepto adquiera significado fuera del aula; es decir, darle uso social y funcional; por lo tanto, el objetivo de la Socioepistemología está centrado en la formación integral del ser humano, en humanizar la actividad matemática articulando la teoría con la práctica en las diversas actividades. Una de las finalidades de la socioepistemología está centrada en intervenir como extensión del contexto social del estudiante, incluyendo a familia, la sociedad, las creencias, los valores, etc. En diseñar situaciones para la intervención didáctica.

Socioepistemología

La Socioepistemología critica que el *discurso Matemático Escolar* enseña de manera formal procesos algorítmicos, este discurso conlleva a una *centración del objeto*, priorizándose la organización jerárquica de conceptos abstractos (Cantoral, Montiel y Reyes. 2015), reflexionan acerca del cambio educativo o *rediseño del discurso Matemático Escolar*; lo anterior referente a la organización del conocimiento, teniendo en cuenta las realidades del aprendiz, es decir su vida cotidiana y la experticia del profesional en educación en la elaboración de didácticas propias para la enseñanza; de este modo, estas reflexiones fueron configurando el programa Socioepistemológico.

La socioepistemología se inició con investigaciones sobre dificultades del aprendizaje en las matemáticas, posteriormente con el reciente boom de las investigaciones de corte socio-cultural, y así, se da una transición en la aprensión del *objeto* por parte de un aprendiz, por lo regular en forma individual, al análisis en profundidad del uso social de dicho objeto con varios elementos como: Saber in situ, escenarios socio-culturales, aprendices en consenso, profesional y objeto constituyéndose en un "*cambio educativo*". (Cantoral et al. 2015:8).

Al respecto, Torrellas y Romano (2003) en su escrito afirman que la teoría Socioepistemológica se ha venido desarrollando con base a investigaciones empíricas realizadas por Ricardo Cantoral y la doctora Rosa María Farfán. Se enmarca dentro de la metodología constructivista del conocimiento y nace en la escuela mexicana a fines de los ochenta, como respuesta a la necesidad de contar con un enfoque propio que aplicable a nuestra realidad Latinoamericana, después de haber utilizado teorías norteamericanas y europeas que no habían funcionado.

En el 2004 Cantoral nos ilustra acerca de la manera como la ciencia y su educación están ligadas a prácticas sociales y culturales específicas, mientras la matemática se ha construido deduciéndose como objetos abstractos, independientes del individuo y de las prácticas sociales; el autor lo toma como un dogma Platónico, hace un símil con aquellos docentes que "comunica verdades preexistentes", es decir, aquellas que están fundamentadas en textos y se transmite por oratoria, dejando de lado lo importante que tiene la función social para la construcción del conocimiento matemático.

Cantoral manifiesta que el conocimiento matemático tiene una función social que se refleja en prácticas establecidas entre sujeto - objeto - sujeto; lo resume de la siguiente manera:

Esta centración en las relaciones sujeto - objeto, a la luz de la imagen que se forma el individuo y a la imagen a la que se aspira alcanzar con la instrucción, no cuestionaba en modo alguno la naturaleza del saber matemático puesto en juego, ni su función y origen social, o su relación con otras prácticas de referencia como aquellas del saber cultural, saber instrumental, saber escolar, saber tecnológico o saber artesanal, que antes que conocimiento, son sin duda alguna una organización de prácticas sociales.

En la epistemología clásica el conocimiento matemático regularmente se enseñaba en forma individual, mientras que en la Socioepistemología siendo su fuerte la matemática', se aborda la consideración de los mecanismos de institucionalización que lo afectan, vía la organización social de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Está, por tanto, íntimamente relacionada con la sociología de la educación y de la ciencia.

La socioepistemología habla sobre la naturaleza del conocimiento o saber entender ¿cómo las personas construyen el conocimiento? involucrando una racionalidad contextualizada, ya

que la forma como pienso depende del contexto donde vivo, es decir relativista y no universal.

Habría que decir también, que las prácticas centradas en el aprender a aprender, desligan los escenarios de su construcción, estas prácticas han tenido al contenido apartado de su contacto con la realidad y con los contextos socio-culturales de los aprendices (Cantoral et al, 2015). Al respecto, estos autores plantean:

Actualmente, la Socioepistemología postula que para atender la complejidad de la naturaleza del saber matemático y su funcionamiento a nivel cognitivo, didáctico, epistemológico y social, se debe problematizar al saber situándolo en el entorno de la vida del aprendiz, lo que exige del rediseño del discurso Matemático Escolar con base en prácticas sociales.

Pilares de la Socioepistemología

Hay cuatro pilares² bajo los que se sustenta la Socioepistemología y que en este opúsculo los cito, dada la relevancia que tienen en los contextos rurales, sin estigmatizar a lo urbano.

- El primero ve el fenómeno de aprendizaje de lo que ocurre en la escuela, pero también en la sociedad cuando produce conocimientos.
- El segundo no se fija solo en el contenido matemático formal y rigurosamente organizado, sino aquel conocimiento que emerge de la práctica fuera de la escuela.
- El tercero ve la forma de enseñar, pero también plantea que la forma de investigar involucra y ve el fenómeno de la didáctica no como el proceso de transmisión de contenidos nada más, sino que ve lo cognitivo, lo social, lo cultural, lo didáctico, es decir, ve el ente integral.
- El cuarto ve lo variacional, es decir, recoge las ideas matemáticas de la práctica social, identificando el ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Cómo es el

lugar o escenario donde emergen las ideas? ¿Se usan las ideas matemáticas?³

A partir de los anteriores postulados, se realizará un acercamiento a la crisis en los contextos rurales que han sido identificados como los más vulnerables, buscando alternativas a través de la enseñanza de las matemáticas y por medio de teorías propias del sur, en este caso, tomando como paradigma la Teoría Socioepistemológica.

Relación de los pilares de la Socioepistemología en contextos rurales

Relación con el primer pilar.

Para Cantoral y Farfán (2008: 743) respecto a la función que cumple la socioepistemología en la investigación matemática, “se ocupa entonces, específicamente, del problema que plantea la construcción social del conocimiento matemático y de su difusión institucional. Dado que este conocimiento adquiere el estatus de saber sólo hasta que se haya constituido socialmente, en ámbitos no escolares”

...Los contextos rurales tienen valiosos escenarios distintos a los urbanos, hacen posible que el concepto adquiera significado fuera del aula...

Podemos decir, que se refiere más a un aprendizaje significativo dentro y fuera del aula, en forma integral y centrándose en la parte humana de las relaciones en la resolución de problemas matemáticos; por lo tanto, la parte teórica se funde con las prácticas

sociales. Así, la propuesta Socioepistemológica se enriquece en lo cotidiano, no se detiene solo a observar lo que ocurre en el aula sin realizar una verdadera intromisión en aquellas prácticas normadas que suceden en los contextos de familia, sociedad, trabajo, grupos, etc.

En el 2003, Viñas explica la situación que en ese momento se presentaba con respecto a la educación en las zonas rurales de América Latina; y hasta la fecha se puede concluir que no ha cambiado en nada. Viñas se refiere a la educación como contenidos desfragmentados, segregados y poco eficientes, usándose en forma aislada por cada institución rural. Y sintetiza su crítica en lo siguiente:

Los contenidos son concebidos en la mayoría de los casos a partir de situaciones ajenas al ámbito campesino y sin la suficiente consulta, resultando así currículos universalizantes, académicos, monótonos, excesivamente extensos y con muy poca margen de adaptación a las situaciones locales. La misma metodología, basada en materias aisladas, tiende a fomentar la fragmentación del aprendizaje. A lo anterior se une, de manera impactante y decisiva, la baja calidad hu-

mana y profesional predominante en el personal docente que tiene a su cargo la docencia en ese medio. Viñas (2003:6).

Siguiendo la idea de Viñas, existe una problemática en la inestabilidad al interior de aquellos currículos universalizantes, ya que los contextos son

diferentes en su cultura; por lo cual es propicio repensarlos y adecuarlos a situaciones locales, donde el saber matemático emerja de realidades y problemáticas propias. Al sucederse este cambio, hace que se construya el conocimiento matemático con significado, ya que se estarían aprovechando aquellos espacios que ofrecen las escuelas rurales y sus entornos.

Es el caso por ejemplo de la usanza, la cual está presente en: La cosecha, siembra, ritos, conmemoraciones, juegos, costumbres y demás prácticas sociales. Por ello, en los contextos rurales sus vecindarios día a día las contextualizan y las apropian; en tal sentido, el saber matemático emerge a partir de ese uso y pierde importancia una secuenciación de conceptos abstractos inmersos en un currículo tradicional y desligado de las costumbres de sus moradores. Lo que sucede fuera de la escuela para la Socioepistemología es motivo de reflexión, buscando en ella epistemologías de prácticas.

Relación con el segundo pilar

Cantoral, Montiel y Reyes (2015) plantean que el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas por muchos años se ha realizado mediatizada por una relación vertical entre docente y estudiante; es decir, una enseñanza formal y rigurosamente organizada; ésta se entrena en la resolución de problemas en forma individual, dejando de soslayo lo importante que es la práctica social para la construcción del conocimiento matemático.

De igual manera, Camacho (2006: 139-140) sustenta que en aquellos países más desamparados, la transculturación del conocimiento matemático ejerce gran influencia, utilizándose libros de textos de otros lugares que no responden a necesidades y problemáticas propias existentes en nuestros contextos tanto rurales como urbanos, y que no toman en cuenta saberes propios de cada región.

...Cantoral nos ilustra acerca de la manera como la ciencia y su educación están ligadas a prácticas sociales y culturales específicas...

Boaventura de Sousa Santos, hace un fuerte cuestionamiento, refiriéndose a la pérdida de identidad existente en nuestros contextos, más exactamente aquellos ubicados en el hemisferio sur, en uno de sus artículos⁴ se pregunta ¿Cuál es el punto de partida de las Epistemologías del Sur? Refiriéndose a éstas como el reclamo de nuevos procesos de producción, valorización de conocimientos, con validez científica o no científica y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento.

Y añade Sousa, que esta producción y valoración de conocimientos, son una sola forma de pensar y dirigir, incluso de enseñar y aprender. De igual manera, los conocimientos para de Sousa, son recibidos por las sociedades del sur como aquellos únicos verdaderos y válidos.

Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos. Es la idea de que existe un sólo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el Norte global, que llamamos la ciencia moderna (De Sousa, 2011:16).

Cuando de Sousa habla sobre ciencia moderna, se refiere a ese conocimiento metódicamente organizado, sistemáticamente estructurado, y lo anterior tiene una fuerte similitud con el segundo pilar de la socioepistemología.

No está viendo al contenido matemático desde el punto de vista formal como un conocimiento rigurosamente organizado, sino como un conocimiento que es creado fuera de la escuela y donde lo que pesa es la práctica y lo utilitario, por ejemplo, un plomero tiene la idea de cómo colocar un tubo para el desagüe y sabe la pendiente que debe darle para que fluya el agua, es decir tiene la idea de pendiente porque éste la usa de manera práctica y en la escuela la vemos de manera aislada de la realidad. ("La Socioepistemología una aproximación teórica para educar en valores", 2009:2)

Relación con el tercer pilar

El tercer pilar, hace énfasis en la forma de investigar, integrando la didáctica con lo cognitivo, lo social y lo cultural.

La investigación en matemáticas, teniendo en cuenta los contextos rurales debe ofrecer una didáctica que seleccione procedimientos de aprendizaje propios de las raíces y costumbres de cada pueblo; lo anterior para que en la parte cognitiva el estudiante se adueñe de sus procesos de aprendizaje a partir del refuerzo de sus propias experiencias.

Por ende el maestro guiará al aprendiz acerca de las concepciones que el estudiante tiene del contenido mate-

mático, pasando de un discurso matemático del concepto abstracto y preestablecido, priorizándose las prácticas sociales para la obtención del conocimiento matemático.

De lo anterior (Cantoral et al, 2015:6), manifiestan que la educación necesita la transición de un *discurso Matemático Escolar* donde se hace la transmisión de algoritmos secuenciados y cronometrados, esta *centración del objeto*, es elemento para que se produzca la deserción.

El informe de la UNESCO, titulado "Educación para Todos 2000-2015, logros y desafíos"⁵, el jueves 9 de abril de 2015, en la capital chilena, dio cuenta de los avances en los seis objetivos planteados en 2000 para los próximos 15 años.

Al respecto, el informe arrojó las siguientes conclusiones, priorizando aquellas que atañen a la deserción.

- Más de la quinta parte de los alumnos de primaria de la región, desertan de la escuela antes de haber terminado este ciclo de enseñanza. Este estado de cosas no ha experimentado cambio alguno desde 1999.
- El informe alertó que, sin embargo, la desigualdad de oportunidades sigue persistiendo, sobre todo en los grupos sociales más necesitados y en las zonas rurales.

De lo expresado en el informe de la UNESCO, titulado "Educación para Todos 2000-2015, logros y desafíos", es notorio que una de las crisis en lo educativo en el marco de los contextos rurales, se debe a la deserción. La socioepistemología se preocupa por la forma de enseñar, ella critica que la didáctica no debe centrarse en la transmisión de contenidos sin sentido, sino tener en cuenta lo cognitivo, lo social y lo cultural; ve al ser humano desde una dimensión integral. Es decir, si se humaniza la educación, se estaría aportando para que la deserción se minimice y se reconozca a los sujetos como centro de aprendizaje y no al concepto.

Relación con el cuarto pilar

El cuarto pilar, tiene que ver con lo variacional, preguntándose por: ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Cómo es el lugar o escenario donde emergen las ideas? ¿Se usan las ideas matemáticas?, este pilar es concatenación de los tres anteriores, se cuestiona más en particularidades de cada contexto en específico y la manera como se usan las matemáticas.

De lo antes señalado, a la pregunta ¿Cómo es el lugar o escenario donde emergen la ideas?, según lo dicho por Boix. 2011; en el trabajo rural se desarrolla un aprendizaje social, existen normas de convivencia que pueden surgir de la escuela, de la cultura pedagógica, de valores y modelos de comunidad rural a la que representa, transmitida desde sus antecesores, predominando de igual manera el trabajo cooperativo.

El territorio rural presenta un conjunto de actividades económicas múltiples y activos de tipo geográfico, histórico, cultural, paisajístico y ecológico propios junto con estilos de vida y saberes locales distintos de los de las ciudades. Estos indicadores forman parte de las señas de identidad de la escuela y pueden (y deben) ser incorporados al currículum escolar. Se trata de disponer de competencias suficientes para aprehender el conocimiento local, valorar y respetar el marco físico y social de la escuela, forzando un "encuentro natural entre la escuela y el entorno inmediato del alumnado". (Boix 2011)

Así mismo Boix (2011: 20) Compara un aula multigrada con un microsistema social, aquel que reproduce modelos, y de igual forma surgen relaciones sociales que trasciende los muros de las aulas de clase, compartiendo espacios diversos como: Juegos, diálogos, valores democráticos y conflictos, conformándose niveles diferentes de integración de cada individuo perteneciente al microsistema.

En el (2014: 54) Hamodi declara que los agrupamientos en las escuelas rurales por ser heterogéneos brindan

un aprendizaje entre estudiantes de diferentes edades, beneficiándose mutuamente, y así los estudiantes más pequeños reciben conocimientos de sus pares superiores, figurando estos últimos ser educadores, lo anterior permite un aprendizaje más significativo de lo aprendido por su representación social.

Los contextos rurales tiene normativas y modos de vida diferentes a los urbanos. Con la Socioepistemología estas particularidades toman importancia; es decir, se ocupará porque se produzca un cambio en la didáctica, asociando prácticas sociales incorporadas a la matemática de la variación; dicho en otras palabras, es "Problematizar al saber situándolo en el entorno de la vida del aprendiz, lo que exige del rediseño del discurso Matemático Escolar con base en prácticas sociales" (Cantoral et al, 2015).

De lo narrado en el cuarto pilar; citando a Boix y Hamodi, sobre las particularidades del contexto rural y teniendo en cuenta a la Socioepistemología en referencia a la manera como se usan las matemáticas, se puede concluir que ésta se basa en lo variacional; por lo tanto, el aprendiz al modelar contradecirá, argumentará, hipotetizará acerca del concepto, y de igual manera, hará uso de representaciones gráficas. Es decir compartirá ideas en consenso, emergiendo el conocimiento matemático, aprovechando particularidades y la naturaleza de cada región.

Vasco. 2006, propone que desde los años de preescolar y primaria se inicie al estudiante en vivenciar procesos de matematización, modelación matemática y pensamiento variacional. Desde luego incluido en currículos, programas, planeaciones, didácticas que tomen rumbo hacia la práctica social.

Conclusiones

El primer pilar hace referencia a la humanización de las matemáticas, es decir, cuando el conocimiento ma-



Fotografía - Alberto Motta

temático trasciende las paredes de la escuela, y se construye socialmente, ahí adquiere mayor validez en los contextos rurales. Según, Viñas. 2003 hay que hacer énfasis en que los contenidos se identifiquen al ámbito campesino y que pasen de la monotonía, adaptándose a las situaciones locales.

Sintetizando el segundo pilar, los saberes que cada pueblo posee son saberes informales, que no hacen parte de contenidos matemáticos organizados y secuenciados, sino propios del modus vivendi de determinadas regiones; estos saberes son muy significativos porque hacen parte de acervo cultural, aquel que perdurará por largo tiempo. De tal manera que estos saberes complementan la construcción del conocimiento matemático, en resolución a problemas cotidianos propios de la región.

El tercer pilar se interesa por la enseñanza y la investigación, no se detiene como acto mecánico en la instrucción de conceptos preexistentes o acabados, ni en la representación de lo mismo y sin sentido; se fija en la modelación que surge a partir de las interacciones entre los individuos, con el propósito de construir didácticas que las enriquezcan, rediseñando el discurso matemático escolar, y por ello, se vale de lo cognitivo, lo social, lo cultural y lo didáctico.

Asimismo (Cantoral et al, 2015:6), enfatizan que la educación necesita pasar de un *discurso Matemático Es-*

colar donde se hace la transmisión de algoritmos secuenciados y cronometrados, esta *centración del objeto*, es elemento para que se produzca la deserción.

Simplificando el cuarto pilar, los contextos rurales tienen normativas y modos de vida diferentes a los urbanos, en la que la socioepistemología tiene en cuenta estas particularidades; es ahí donde lo variacional opera, “permite tratar la articulación entre la investigación y las prácticas sociales asociadas a la matemática de la variación y el cambio en los sistemas didácticos” (Cantoral, 2003).

Referencias Bibliográficas

Blanco, R y Cussato, S (2004) “Desigualdades educativas en América Latina: Todos somos responsables”. En *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*, pp 243-261. BID, UNICEF, UNESCO, Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.

Boix, Roser (2011) ¿Qué queda de la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Revista De Currículo y Formación del Profesorado*, 15, (2), (13-23).

Camacho, Alberto (2006) Socioepistemología y prácticas sociales. *Educación matemática*, 18 (1), (133-160).

Cantoral, R. (2003). *Pensamiento y lenguaje variacional en la introducción al análisis matemático*. Conferencia en XVII Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa. Santiago. Chile.

Cantoral, R. (2004). Desarrollo del pensamiento y lenguaje variacional, una mirada socioepistemológica. En L. Díaz (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (volumen 17, pp. 1-9). México: Clame.

Cantoral, Ricardo, Montiel, Gisela, & Reyes-Gasperini, Daniela. (2015). El programa Socioepistemológico de investigación en Matemática Educativa: el caso de Latinoamérica. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 18(1), 5-17. Recuperado en 29 de julio de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362015000100001&lng=es&tlng=es.10.12802/relime.13.1810.

Cantoral, Ricardo y Farfán, Rosa (2008). Socioepistemología y Matemáticas, *Comité Latinoamericano de Matemática Educativa CLAME*, 21, (740-753).

De Sousa Santos, B. (Enero de 2011). Introducción a las epistemologías del sur. En: *Formas OTRAS. Saber, nombrar, narrar, hacer*. Seminario llevado a cabo en IV Training seminario de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales, Barcelona.

Hamodi, Carolina y Aragués Sara (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos, *Palabra Palabra Que Obra*, 14, (46-61).

Ramo, Rosario (2011) VOL. 15, Nº 2 El nuevo espacio rural en el salvador. análisis de un programa educativo de participación comunitaria. *Revista De Currículo y Formación del Profesorado*, 15, (2), (94-107).

REDINE – UCLA (2009) “La Socioepistemología una aproximación teórica para educar en valores”. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, número especial, Volumen 1. N.º 1

Rodríguez, Juan y Jiménez, Antonio MONOGRÁFICO GLOBALIZACIÓN, NUEVAS RURALIDADES Y ESCUELAS *Globalization, new ruralities and schools* * Universidad de Granada VOL. 15, N.º 2 (2011). Revisar esta referencia.

Torrellas, Lila y Romano Eddie (2003). La Socioepistemología una aproximación teórica para educar en valores, *Revista Electrónica Redine*, 1, (1). Recuperado de <http://www.ucla.edu/ve/viacadem/redine/RevistaEREDINE/Trabajos/SocioEpistemologiadelMatematica.pdf>

Unesco (2015) “Educación para Todos 2000-2015, logros y desafíos”. París-Francia: Autor.

Vasco, Carlos (2006) El pensamiento variacional y la modelación matemática, *Universidad de Manizales*. Recuperado de: http://pibid.mat.ufrgs.br/2009-2010/arquivos_publicacoes1/indicacoes_01/pensamento_variacional_VASCO.pdf

Viñas, Jaime (2003). Transformar la educación rural en América latina y el Caribe. Un desafío insoslayable, *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1 (1).

Notas

- 1 Ver trabajos como: Socioepistemología y las Matemáticas, por Ricardo Cantoral y Rosa María Farfán, México. Socioepistemología y Representación algunos ejemplos, Ricardo Cantoral, Rosa María Farfán, Javier Lezama y Gustavo Martínez Sierra, Relime. Un estudio Socioepistemológico de lo logarítmico: la construcción de una red de, Ferrari Marcela y Rosa María Farfán, Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, Vol. 11, Núm. 3, México. El rol de algunas categorías del conocimiento matemático en educación superior, una socioepistemología de la integral, Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, vol. 8. No.003 México, Construcción social del concepto de derivada en un punto desde la óptica Socioepistemológica, César Iván Espinosa Romero, Colombia 2014. entre otros.
- 2 Esta aproximación teórica trata de dar una respuesta a las prácticas tradicionales en la educación matemática, enfatizada por la enseñanza de conocimientos abstractos y preestablecidos, en currículos organizados y secuenciados, dejando de lado la parte humana del educando, en la construcción social del conocimiento matemático. Tomado de REDINE – UCLA (2009) “La Socioepistemología una aproximación teórica para educar en valores”. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, número especial, Volumen 1. N.º 1.
- 3 Tomado de “La Socioepistemología una aproximación teórica para educar en valores”. 2009:2.
- 4 Introducción: Las epistemologías del sur.
- 5 UNESCO, 2015 Todos los derechos reservados. Primera edición publicado en 2015 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, Place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia, 1. En el sitio web (<http://www.dineroenimagen.com/2015-06-12/56943>) 15 avances en educación en América Latina del 2000 al 2015 se encontrará El reporte, titulado “Educación para Todos 2000-2015, logros y desafíos”, da cuenta de los avances en los seis objetivos planteados en 2000 para los próximos 15 años con sus respectivas conclusiones.



32 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

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



Contacto:

www.fecode.edu.co/ceid

ceid@fecode.edu.co

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

Móvil: 3158916832

Los escritores de la libertad

Realidad, libro y filme – Una docente heroica del imaginario americano



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

Desde que la Autoridad Papal y sus delegados intelectuales perdieron la función de permitir o prohibir lo que el pueblo católico tenía permitido leer para su comprensión de la vida y del mundo, su orientación en la acción y la valoración de lo bueno y de lo malo, es decir, la censura, pasó a ser patrimonio de los grupos más brillantes en los saberes particulares. La Internet en los tiempos contemporáneos, por distintas vías, ha logrado disolver ese poder y pone a disposición del público escri-

tor y de los lectores los recursos para circular libremente toda clase de textos. Lo cual entraña tanto una enorme ventaja para abaratar los costos de publicación, como un terrible peligro porque permiten la circulación de escritos sin disciplina argumentativa, falaces afirmaciones y equívocas orientaciones. Esto ha servido tanto como un recurso para la movilización popular por las causas nobles, como para las más disparatadas y violentas retaliaciones.

El viejo anhelo de una publicación que contuviera los conocimientos de los hombres más sabios y confiables, ha devenido en un esfuerzo enciclopédico construido entre muchos (un wikie, en términos técnicos) que consideran que tienen autoridad para hablar sobre ciertos temas puntuales aunque no siempre puedan dar cuenta de sus fuentes de información y con ello se hacen sospechosos de charlatanería. Pero también hay sitios en donde se encuentran documentos cuya publicación es exigida por ciertas autoridades académicas, a los alumnos más aventajados. Tal es lo que ocurre con el sitio *SCRIBD.COM* en donde se encuentran desde las publicaciones más novedosas en todos los temas, como los documentos de jóvenes talentosos, pero también como otros un tanto mediocres con interés de mostrarse en el mundo de la escritura. Eso implica que el lector debe ser cuidadoso y proceder con criterios de objetividad a la hora de seleccionar sus lecturas.

Pienso que, para empezar, es un buen dato señalar que la película *Los escritores de la libertad* cuenta en ese sitio con más de un millón y medio de documentos relacionados. Entre ellos, hay comentarios espontáneos de cinéfilos, textos de jóvenes conmovidos por la problemática social y/o pedagógica expuesta por el filme, trabajos de estudiantes que fueron presentados a sus profesores de metodología, didáctica, currículo, formación básica del profesorado; textos finales exigidos para la graduación en el pregrado; trabajos de los niveles de especialización, maestría y doctorado. Textos producidos en universidades de Argentina, Chile, Colombia, México y países de Centro América, etc. Es realmente excepcional la cantidad y calidad de los documentos suscitados por esta película.

Y no es para menos. Este filme, basado en el libro *Los escritores de la libertad* que, a su vez contiene las historias de vida, las reflexiones y las ocurrencias

de la cotidianidad escolar y social de los estudiantes que se acogieron a un programa de libre integración en el Aula 203, del Instituto Wilson Classical, de Long Beach, California, en medio de un contexto de conflicto social, racial, de pugna entre inmigrantes de diversas procedencias; todos tratando de defenderse de sus rivales internos de la escuela y del salón de clases; acosados por las bandas de micro-traficantes que los involucran como miembros del negocio; perseguidos por la policía que los desprecia; con un imaginario de maestro y de escuela que no se compaginan con el mundo y la situación que les toca vivir. Este filme, este libro y esta historia narran la manera como la profesora Erin Gruwell, joven sin experiencia pedagógica, se inventa las rutas para la aproximación y el encuentro con sus estudiantes, de sus estudiantes entre ellos y de todos con una realidad histórico-política que les permite constituirse como sujetos de derechos y protagonistas de la historia.

La generalidad de los documentos que uno encuentra en *Scribd*, como lo he manifestado, trata de señalar la situación social y la disociación de los personajes del filme, de poner en limpio los esquemas pedagógicos y didácticos, señalar los recursos metodológicos y los usos que la profesora Gruwell se inventó para cumplir con su sueño pedagógico, que es una prolongación y recreación de las luchas que las generaciones anteriores, específicamente la de su propio padre, libraron por el reconocimiento de la igualdad de derechos civiles de los negros y los blancos en los Estados Unidos. Y en ese sentido de la complejidad del proyecto pedagógico, la película es una verdadera joya.

Pero, en lo personal, quisiera poner de manifiesto dos cosas. La primera, es que la profesora Gruwell, en la película, es una heroína ciudadana equivalente a los héroes de las películas de vaqueros interpretados por el famoso

John Wayne: todo lo hace sin descomponerse ella misma en su interior. La historia es una obra narrativa de la épica. Ella puede sobrevivir sin despeinarse a los reproches de su padre, puede perder su matrimonio, puede sufrir las mofas de sus alumnos, sobrellevar la subvaloración de sus compañeros profesores, tiene que conseguir tres trabajos para poder aplicar las estrategias pedagógicas ideadas. Pero nunca pierde su collar de perlas.

La segunda, es el profundo realismo del conflicto pedagógico, que de un lado, se desenvuelve como enfrentamiento con los prejuicios y las realidades apabullantes de los estudiantes; y de otro, se desarrolla como enfrentamiento con el establecimiento estatal y pedagógico. La lucha más enconada y más dura de la profesora Erin Gruwell se libra por el préstamo de los libros para los estudiantes en la biblioteca, por el reconocimiento de que los jóvenes pueden estudiar y ser tenidos como sujetos, que la vida cotidiana tiene un valor en el aula, que los jóvenes a quienes el Estado retiene formalmente en el establecimiento carcelario – escolar son mucho más que piezas del sistema.

De este modo, la estructura educativa concebida para retener a los estudiantes mientras se hacen grandes y se van a otro sitio, para indicar a los profesores las viejas rutas de la retención y señalar a quienes se apartan de los saberes pedagógicos comprobados, es la gran antagonista del maestro, como lo es la estructura del poder editorial para la circulación de los textos de la cultura no dominante en las redes de lectores. Claro que la participación en concursos pedagógicos ideados por el Establecimiento y sus aliados es importante. Pero lo verdaderamente decisivo para la vida, es el espacio para el encuentro de profesores y estudiantes como seres de una misma sociedad, un mismo tiempo y unos anhelos concatenados. Esa es la esencia de todo proyecto pedagógico.



¡ME PARECE
QUE EL DEL
FRACASO SOY
YO!

EVALUA-
CIÓN

KEKAR

PÉREZ:
VEO QUE ME
OBSERVAS MUCHO.
¿TENGO ALGÚN
PROBLEMA?

KEKAR

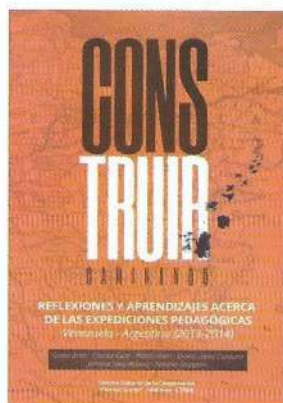
Construir caminando. Reflexiones y aprendizajes acerca de las expediciones pedagógicas

Autores: Gisela Brito, Clarisa Curti, Pablo Imen, Diana López Cardona, Johana Silva Aldana, Natalia Stoppani

Editorial: Ediciones Idelcoop, Ediciones del CCC y CTERA

Páginas: 222

ISBN: 978-987-1687-11-4



La presente publicación es el resultado de reflexiones, debates, irs y venires por nuestros pueblos, que han dejado huellas pedagógicas en quienes han participado de manera directa o indirecta de las expediciones pedagógicas realizadas en la República Bolivariana de Venezuela y en la República Argentina, entre los años 2013 y 2014. Las expediciones son, además, el fruto del esfuerzo que han realizado organizaciones de trabajadores y trabajadoras de la educación, movimientos sociales, comunidades, espacios culturales y artísticos, organizaciones de DDHH, el movimiento cooperativo, instituciones escolares y un sinfín de personas involucradas con el ejercicio de la educación y la pedagogía que se han unido para recorrer este camino de expedicionar territorios de significado pedagógico, tanto para sus comunidades, como para quienes las visitan. El interés del Movimiento Pedagógico Revolucionario de Venezuela (MPRV), con el impulso de la Escuela Social Rodrigueana de América Latina y el Caribe (ESRALC), así como de los sindicatos aglutinados en la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), conjuntamente con el Centro Cultural de la Cooperación "Floreal Gorini" y el Instituto de la Cooperación IDELCOOP, han logrado conjugar movimientos, organizaciones sindicales, comunidades diversas tanto de Venezuela como de Argentina, para impulsar este desafío de recorrer las experiencias significativas en el territorio, que paulatinamente contribuyen a la construcción de lo que sería una pedagogía emancipadora de nuestra América.

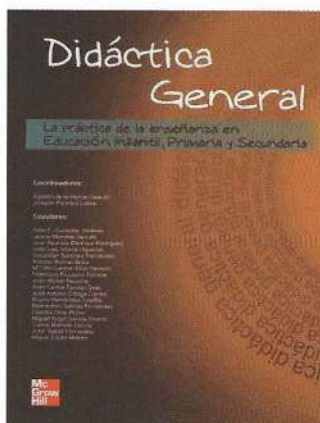
Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria

Coordinadores: Agustín de la Herrán Gascón, Joaquín Paredes Labra

Editorial: McGraw-Hill / Interamericana de España, S. A. U.

Páginas: 397

ISBN: 978-84-481-6637-3



Esta obra actualiza mucho de lo que sabemos sobre la Ciencia de la enseñanza y propone una Didáctica para el siglo XXI. Presenta problemas que preocupan a los docentes de Infantil, Primaria y Secundaria de hoy, un panorama de proyección práctica de la enseñanza basada en la reflexión, con temas fundamentales como: práctica curricular, competencias básicas, gestión del aula, inclusión, innovación, evaluación, desarrollo profesional y gestión de los centros educativos. Reubica el papel de la metodología didáctica, las adaptaciones curriculares y los medios, tan ricos en la práctica y tan esclerotizados en el discurso pedagógico al uso. Y llena un vacío sobre temas de la práctica profesional que habían sido extrañados a los docentes, como el tratamiento de los valores, la motivación y la creatividad. Es un recurso formativo útil, tanto para la Universidad como para la Escuela que va más allá de los estándares internacionales de rendimiento académico. Por eso interesará también a docentes y estudiantes de Didáctica General, a profesores inquietos, a orientadores y a otros profesionales de la educación.

La reforma educativa. Entre la política educativa y la práctica escolar

Autor: José Gimeno Sacristán (Comp.)

Editorial: Ediciones Morata, S.L. (2006)

Páginas: 190

ISBN: 13:978-847112-515-6

10:84-7112-515-3



El término reforma en el ámbito de la educación se ha considerado como un lugar intermedio o de confluencia entre el ámbito de las políticas generales, por una parte, y por otro lado, el de las medidas concretas para mejorar aspectos específicos de las prácticas. Esta forma de incidir en el Sistema educativo nos suele dejar insatisfechos por ambos lados. Por la insuficiencia y falta de ambición de la política de vuelo rasante que se esconde en las pretendidas virtudes de las reformas y por la incoherencia e ingenuidad de las estrategias para transformar un Sistema educativo que tiene una historia y que funciona con una cultura que nos implica.

Esta obra recoge las aportaciones de un grupo de profesionales que, desde su dedicación académica, su experiencia en la política, la administración y en la práctica pedagógica, iluminan distintos ángulos de lo que representan hoy, y lo que han sido en las últimas décadas, las reformas.

Los análisis que realizan los autores permiten comprender mejor lo que permanece y lo que se pierde y qué es lo esencial y lo accesorio de las políticas sobre la educación. De sus aportaciones se desprende la necesidad de que las políticas se ocupen de dar respuesta a los problemas que les son propios, que las reformas con vocación de cambiar las prácticas se enfoquen como estrategias de mejora permanente y que esas estrategias sirvan para comunicar y esclarecer problemas, tratando de resolverlos, y no de crearlos.

La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad

Autor: Jorge Eliécer Martínez Posada
Editorial: Universidad De La Salle
Páginas: 184
ISBN: 978-958-8572-26-0



(...) análisis y reflexiones como las que aquí nos propone Jorge Eliécer Martínez Posada no deberían caer en saco roto. Su punto de partida aparentemente es sencillo, la pregunta es: “¿Cómo funcionan los dispositivos de producción biopolítica de subjetividad en el discurso gubernamental de la educación superior [en Colombia, en el período comprendido entre 1991-2005]?”. Pero los problemas que levanta tratar simplemente de sacar a la luz u hacer visibles los intentos institucionales por pasar de una política disciplinaria a otra de control en el ámbito de la educación, auténtico bucle privilegiado entre los dispositivos de poder y de saber, son notables, como se verá, y enormemente complejos.

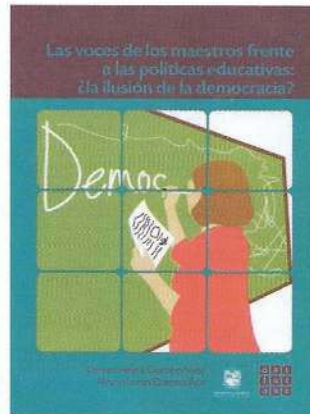
Miguel Morey Ferrer

Su tesis es que la gobernabilidad neoliberal hace del empresariado académico una biopolítica, en la medida en que produce un “medio ambiente” (milieu) donde la vida y el conocimiento se transforman en factores productivos. Cómo emerge este milieu en Colombia, de la mano de qué técnicas, a partir de qué estrategias y en busca de qué objetivos, son algunas de las preguntas que el libro de Jorge Eliécer busca resolver. Para ello, nuestro autor echa mano de la obra más recientemente publicada de Foucault (los cursos de 1978-1979 a los que hicimos alusión), pero también de algunos autores que ven en el neoliberalismo la manifestación de una gobernabilidad global capitalista.

Santiago Castro-Gómez

Las voces de los maestros frente a las políticas educativas: ¿la ilusión de la democracia?

Autores: Carmen Helena Guerrero Nieto, Álvaro Hernán Quintero Polo
Editorial: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Páginas: 77
ISBN: 978-958—8972-14-5



La presente investigación tiene por objetivo responder a la pregunta de investigación: ¿qué develan las voces de los maestros acerca de la implementación de políticas educativas en Colombia? Como maestros y como formadores de maestros, los investigadores nos propusimos escuchar a los directos involucrados en la materialización de las políticas diseñadas desde los entes gubernamentales: los maestros. Reconocemos en nuestros colegas un capital cultural muy rico, muchas veces ignorado por los tecnócratas encargados de la planeación educativa. Sus voces nos permitieron develar sus luchas y prácticas para rescatar su naturaleza proactiva y comprometida frente a la educación.

Tendencias en la formación permanente del profesorado

Editores: M. Teresa Colén Riaú, Beatriz Jarauta Borrasca
Editorial: UI.C.E. Universitat de Barcelona, Horsori Editorial, S.L., Alfaomega Colombiana S.A.
Páginas: 147
ISBN: 978-958-682-869-7



El congreso, de carácter internacional, se caracterizó por la superación de la dicotomía teórica-práctica, acogiendo y entrelazando, de forma significativa, los modelos, orientaciones y aportaciones teóricas que, actualmente, rigen la formación permanente del profesorado y las experiencias prácticas y concretas que se están llevando a cabo en este ámbito.

El libro recoge reflexiones e intercambios que ayudan a dar significado a algunas de las preguntas que nos formulamos al principio: ¿Hacia dónde se dirige la formación permanente del profesorado en el siglo XXI? ¿Cómo los nuevos cambios sociales, educativos y políticos influyen en la práctica docente y en la formación que recibe el profesorado de cualquier etapa educativa? ¿Cómo los nuevos paradigmas educativos revierten en las prácticas de formación permanente?

O bien plantea nuevos interrogantes, abriendo vías de reflexión y de trabajo, pero siempre buscando la implicación de la comunidad educativa involucrada en el proceso de mejora de la práctica docente.

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

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

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas.

El artículo irá acompañado de fotografía del autor en formato JPG, incluyendo afiliación institucional y títulos (no más de 50 palabras). También pueden enviar artículos en lenguas indígenas con su traducción al Español.

Clases de artículos. Preferiblemente deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 20% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales para que sea considerado original.

Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

Características técnicas de los artículos. Los trabajos deben ser preferiblemente inéditos y se enviarán en Word. No deben exceder las 3.500 PALABRAS. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association, 2001 - 5a. edición www.apa.org). Debe, además, enviar la fotografía del autor o autores en archivo adjunto, formato JPG.

Clases de artículos. deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 25% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales. Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No se aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

1- Artículo de informe de investigación. Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica.

2- Artículo de reflexión investigativa. Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3- Artículo de revisión. Resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en educación, ciencia, tecnología, pedagogía o didáctica. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4- Artículo breve de investigación. Documento breve que presenta resultados preliminares o parciales de una investigación educativa.

Forma y preparación del artículo

Título del trabajo que resuma en forma clara la idea principal de la investigación.

Autor o autores con su último título académico e Institución que lo respalda, escribiendo unos renglones con su c.v. Anexar fotografía en formato JPG

Naturaleza del artículo: clase de artículo, acompañado de Nombre del proyecto de investigación, Instituciones que lo financiaron, dónde se desarrolló, fecha en que se realizó, línea o grupo de investigación al que pertenece.

Argumentar la *naturaleza del artículo*, como artículo de investigación.

Palabras clave: Estandarización por tesauros

Resumen hasta 150 palabras. El resumen puede ser descriptivo anunciando el problema la metodología las conclusiones y qué hacer en futuras investigaciones.

(El Título, Palabras clave, y resumen en español, inglés, y si es posible en portugués).

Introducción, cuerpo del artículo deben estar fortalecidos con sustento bibliográfico, coherente con el problema de investigación. Desarrollar la metodología de la investigación, qué clase de trabajo de campo se realizó para levantar la información, sustento cualitativo y cuantitativo, como encuestas, entrevistas, observaciones, muestreos.. etc., que sustenten el problema que se desea resolver y las conclusiones. Es necesario anexar cuadros o diagramas que analicen la información, con sus respectivos títulos números.

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas según las normas APA. (Se deben incluir los vínculos en archivo aparte de fotografías o ilustraciones formato JPG, TIFF, EPS..., mínimo 300 puntos de resolución)

Para enviar los artículos y fotografías de los autores, favor dirigirlos al Editor de la Revista Educación y Cultura, al correo electrónico revistaeducacionycultura@fecode.edu.co.

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

Arauca - Arauca
ASEDAR
Calle 19 N° 22-74
Celular: 3203997736
Teléfono: (097) 8850981

Armenia - Quindío
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

Calí - 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

Sincedejo - Sucre
ADES
Carrera 30 N° 13A-67
Celular: 3126223630
Teléfono: (095) 2820352-2815582

Tunja - Boyacá
SINDIMAESTROS
Carrera 10 N° 16-47
Celular: 3108088424
Teléfono: (098) 7441546-7422055-
7441549-7441545

Valledupar - Cesar
ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Celular: 3157227826
Teléfono: (095) 5713516-5703915

Villavicencio - Meta
ADEM
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro
Celular: 3102800122
Teléfono: (098) 6615558-6624551

Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Todos los domingos de 1:30 p.m. a 2:00 p.m. por el canal Uno

Contrastes

Porque la realidad tiene diferentes miradas

Todos nuestros programas en www.youtube.com/use/fecode



Las expresiones de vida con que se construye
Colombia tienen un punto semanal de

Encuentro

Todos los sábados de 7:00 a 7:30 a.m. por el canal Uno



Escuche todos los sábados de 7:30 a 8:30 a.m.

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Pereira: 1270 a.m.



www.facebook.com/fecode



<https://twitter.com/fecode>



www.fecode.edu.co

