

# 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 JULIO DE 2016



## Pensar la educación: más allá de los estándares

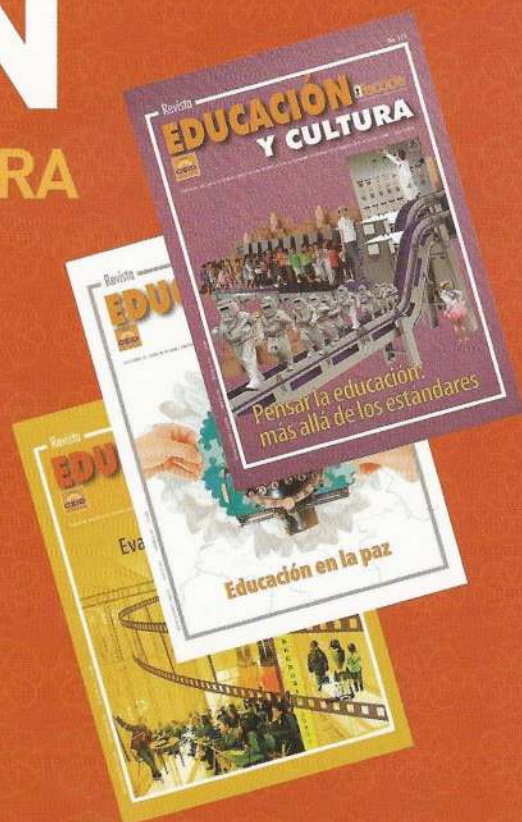




# PAUTE EN

## REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

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



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



[www.facebook.com/revistaeducacionycultura](http://www.facebook.com/revistaeducacionycultura)

Contáctenos:

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





**ASEGURAMOS** LTDA.  
Asesores de Seguros Consultores

VIGILADA POR LA SUPERINTENDENCIA FINANCIERA DE COLOMBIA

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)

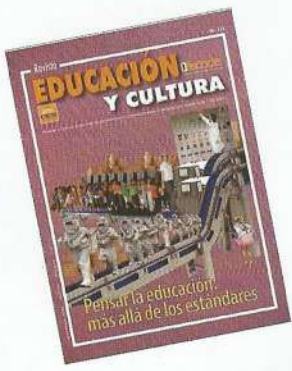
Línea gratuita 01 8000 961 212 / Cels. 320 721 5319 / 314 861 4479  
e-mail: aseguramos44@hotmail.com  facebook.com/lmaseguramos  
www.lmaseguramos.com

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



Vigiladas Por la Superintendencia Financiera de Colombia.





**Revista Educación y Cultura**  
Junio - Julio de 2016 No. 115

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



**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 Pedrozo



**Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos**  
Nelson Javier Alarcón Suárez



**Primer Vicepresidente**  
Luis Eduardo Varela Rebellón



**Secretario de Relaciones Internacionales**  
Francisco Alfonso Torres Montealegre



**Secretario de Organización y Educación Sindical**  
Pedro Luis Arango Sánchez



**Segundo Vicepresidente**  
Tarsicio Mora Godoy



**Secretario de Prensa**  
Jairo Arenas Acevedo  
Miembro Comité Editorial



**Secretario de Cultura, Recreación y Deportes**  
Pedro Osorio Cano



**Secretario General**  
Rafael David Cuello Ramírez  
Miembro Comité Editorial



**Secretario de Género, Inclusión e Igualdad**  
Luis Alberto Mendoza Perifán



**Tesorero**  
Libardo Enrique Ballesteros Hernández



**Secretario de Asuntos Educativos**  
Carlos Enrique Rivas Segura  
Miembro Comité Editorial



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



**Fiscal**  
William Velandia Puerto

## Comité Científico



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



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



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



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



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



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



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



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



**Diana María López Cardona**  
Filósofa Universidad Nacional. Bogotá Colombia. 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



**Giovanny Rojas Morales**  
CEID



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



- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** Pensar la educación desde la experiencia II Parte  
*Fernando Bárcenas Orbe, Jorge Larrosa Bondía y Joan-Carles Mèlich Sangrà*
- 13** Profundizar la contrarreforma neoliberal.  
El sistema educativo colombiano desde la mirada de la OCDE  
*Alfonso Torres Carrillo*
- 20** La educación, campo reconfigurado y en disputa  
*Marco Raúl Mejía J.*
- 28** Análisis económico de la OCDE y recomendaciones a Colombia  
*Juan Carlos Jaime Fajardo*
- 32** Notas sobre la formación de educadores y la  
necesidad de la investigación de la propia práctica  
*Jorge Jairo Posada E.*
- INVESTIGACIÓN**
- 38** Herbario Virtual Bilingüe: una propuesta pedagógica  
alternativa a través de un recorrido por las sensibilidades  
y una mirada diferente de nuestro entorno  
*Fritz Hammerling Navas Navarro, Jenny Snelly Lozano Cortés,  
Gloria Isabel Moreno Tinoco y Celia Gilette Medellín Tobón*
- 42** Danza en mejoramiento de capacidad aeróbica en  
estudiantes con asma y rinitis de la E.N.S. de Chiquinquirá  
*Jhon Alexis Galeano Niño y Sandra Liliana Báez Agudelo*
- INTERNACIONAL**
- 48** Entrevista a Miguel Zabalza  
*Graciela Fandiño*
- 54** Tirándole libros a las balas  
*Bob Peterson*
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 58** Las herencias del Movimiento Pedagógico frente la calidad educativa  
*Gloria Elena Herrera Casilimas*
- 64** Un tigre en la educación colombiana  
*Maicol Mazo Gaviria*
- 68** La población afrocolombiana y los avatares de una exclusión histórica  
*Pédro Elías Rentería Rodríguez*
- CULTURA**
- 75** La teoría del todo  
*Edgar Torres Cárdenas*
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**



**E**ste es, a nuestro juicio un número que va a ser muy bien recibido por todos los maestros y las maestras que son lectores asiduos de la revista. Un número para pensar la educación más allá del momento presente y, para pensarnos, como educadores, en el ejercicio de un saber, para muchos incierto y sin embargo, trascendental, no por la imposibilidad de ser sin él, sino, por la paradójica y aparente inutilidad que reviste en su concreción que lo hace aparecer hoy, como un saber naufrago, sin una razón de ser suficiente y, no obstante, un saber cuya pertinencia exige revisiones profundas en términos de sentido.

Es un hecho que en el proceso de complejización de la vida humana, el conocimiento de la misma se hizo también complejo y el pedagogo lo podría seguir siendo sólo si alcanzaba a mantener una comprensión de su sentido en consonancia con dicha complejidad. Y, así a lo largo de toda la historia de la humanidad. Al punto que hoy, sólo podríamos afirmar que el pedagogo es aquel que puede ir un poco más adelante en el conocimiento de lo humano de tal modo que puede anticipar algo sobre su devenir ante los otros. Eso que anticipa, no es un saber específico o una disciplina, sino un modo de ser humano que considera el más humano posible de ser. Por eso, es dable afirmar hoy que un pedagogo es, ante todo, un humanista.

Un asunto que parece inseparable de la pedagogía – y, en eso parece que hay consenso entre quienes escriben tratados de pedagogía- es su carácter emancipador, porque el pedagogo sabe bien que sólo el conocimiento de su propia esencia – su, ser humano- es lo que hace libre al ser humano. Ese conocimiento, práctico y teórico, como entrelazamiento de lenguajes, que se caracterizan por ser sistemas autónomos y al mismo tiempo dialécticamente complementarios, es lo que hace vivo y siempre actual el saber pedagógico, como “saber que concierne a la formación (y la teoría de la formación) del hombre y 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”. (Frabboni, 2006)<sup>1</sup>

En los últimos tiempos, estamos retados a tomar decisiones que podrían colocar al magisterio como un actor de cambios fundamentales o, simplemente, como enterradores de oficio. Y, no es muy clara la voluntad que se tiene para afrontar ese reto. Simplemente vamos a él de manera inevitable. En números anteriores, hemos denunciado la perversidad de las políticas que se imponen a los estados desde instancias internacionales de poder político y económico como la OCDE. En ese tipo de denuncias seguiremos insistiendo mientras sea necesario; pero, no podemos detenernos. Lo que este número que ponemos en sus manos, con una gran expectativa, nos reclama, es tomar, como se dice en el hablar popular, “el toro por los cuernos” en el entendido de que solo encontramos el sentido pleno de la vida en el riesgo de jugarla para poder ser, de verdad, lo que hemos decidido que seríamos.

Lo que parece más cierto en educación es que todos hablamos de pedagogía como el saber propio del maestro; pero, no alcanzamos a ponernos de acuerdo sobre lo que ello es. Unas veces se la trata como método y entonces se reconoce en la didáctica que podría explicarse como la organización metódica del saber disciplinar para su enseñanza; pero otras, ella emerge reclamando una forma propia de ser, como un saber reflexivo y proyectual que intenta iluminar el sendero por donde transcurre la vida de los otros. Recuerdo haber tenido muy buenos maestros en ese sentido y su característica más protuberante era el silencio. Sólo estaban ahí, con la mirada puesta en el horizonte. Ninguno de los que puedo recordar tenía visos de la charlatanería de los afectados que hoy pretenden pasar por iconos de la comunicación.

Todos los artículos de este número apuntan, de una u otra forma, a poner en el campo del debate educativo y pedagógico asuntos relacionados con la formación de los educadores y sus efectos en la vida social, laboral y política de nuestra sociedad. Se preguntan por aspectos como el papel de la investigación en los planes de estudio, el lugar de la práctica, pero también, el lugar de la pedagogía en la formación de los maestros. Y, en esto ocurre algo muy importante, aunque podría verse, también, como una expresión extrema del pensamiento liberal sobre la formación de los educadores, como es dejar abierta la discusión sobre lo que sería realmente la pedagogía.

Pero ahora, de cara a las nuevas realidades de la política educativa global y la poderosísima injerencia de la OCDE, parece bien pertinente preguntarse qué tanto la investigación y sobre qué particularmente, sirve para consolidar el saber pedagógico, más allá de lo disciplinario. ¿Cuál es, realmente, la relación inevitable entre lo disciplinario, la didáctica y la pedagogía? Y, que es, de todo ello, en cuanto necesariamente diferenciado, lo que expresa mejor el ser de la pedagogía.

¿Qué sirve más a la pedagogía: mirar el conocimiento científico como un absoluto, o, como algo relativo y susceptible de transformación?; ¿cómo juega cada una de esas miradas en su desarrollo? ¿Es éste, definitivamente un saber siempre a la saga del saber disciplinario? En fin, son muchas cosas sobre las cuales, los educadores podríamos debatir y, seguramente, profundizar, pero, en todo caso, algo que no podemos despreciar sin pagar el altísimo costo del sentido mismo de la educación para cualquier sociedad.



**Luis Alberto Grubert Ibarra**  
Presidente de FECODE

1 Véase, Frabboni, franco y “Introducción a la Pedagogía General.



## Estandarización de la educación: daño colateral

Ante la obstinada insistencia del gobierno nacional por entrar a la OCDE y arrodillarse a sus recomendaciones, el Ministerio de Educación Nacional -MEN-, copiando al pie de la letra, lo que se ha hecho en Singapur y en otros países del Este Asiático, legisla ahora sobre los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA- como la última vuelta de tuerca al dispositivo de la estandarización de la educación que, como sabemos, es requisito para poder evaluar la calidad según los resultados de las pruebas externas PISA y SABER.

Estas son decisiones de política gubernamental, inconscultas y en contravía de la investigación académica en el currículo, la enseñanza y el aprendizaje. De ninguna manera puede ser política pública ya que no convoca a la participación de los actores involucrados, ni surge del interés nacional. Lo público aquí es manipulado por los intereses del Señor Presidente y su modelo económico, no es algo común que comprometa a todos los ciudadanos en el reconocimiento, apropiación y recreación de la cultura como un bien social. Pero sobre todo, legitima una manera de pensar la educación reducida y dañina para la formación de nuestros niños, niñas y jóvenes.

Según esta manera de pensar, la educación ya no es un asunto público sino un tema de la economía y como lo que importa es el desarrollo económico, entonces la educación debe estar a su servicio. Convertida en mercancía la educación debe ser evaluada, medida, estandarizada, para dar cuenta de su "calidad" desde estos criterios.

Señalamos al menos cinco efectos de los que se tiene evidencia como resultado de la aplicación de los estándares en las políticas educativas internacionales, como lo han denunciado Diana Ravicht y Jurjo Torres, entre otros:

La estandarización reduce el campo de formación integral al ámbito de las ciencias naturales, lectoescritura y matemáticas dejando por fuera importantes dimensiones humanas como, artes, filosofía, valores, ciencias sociales y el

pensamiento crítico. Vale decir: toda la dimensión regulativa de la formación es dejada de lado para concentrarse en el proceso instruccionalista y disciplinario.

- La estandarización de contenidos va en contra de la Ley 115 de 1994, que consagra la autonomía escolar y establece la construcción del Proyecto Educativo Institucional -PEI- como ejercicio de la libertad de cátedra, de enseñanza y de investigación.
- Establecer DBA es convertir una propuesta curricular en un simple paquete de contenidos obligatorios exigibles y básicos que desconocen la complejidad de los saberes, la profesionalidad del educador y el amplio campo de la pedagogía y la didáctica.
- Estandarizar y reducir los objetivos de aprendizaje desde una perspectiva general y sometida a los intereses del desarrollo económico neoliberal, borra la riqueza cultural de las comunidades, su historia, su diversidad y niega los posicionamientos críticos frente al saber y la ciencia que son la condición de posibilidad del progreso en el conocimiento.
- Instauración de un lenguaje hegemónico sobre la calidad y la evaluación en educación, extrapolado de la administración de empresas, la contabilidad, el pago por mérito y los incentivos, como una trampa que fortalece el individualismo, la competencia y se opone a la solidaridad, la organización colectiva y la resistencia crítica.

Frente a este nuevo fantasma que recorre la educación, dedicamos este número para mostrar alternativas pedagógicas y análisis críticos con el propósito de superar las visiones ingenuas e idealistas que están atrapando a los maestros y maestras como efecto de una ofensiva mediática que ya resulta demasiado costosa en un país en crisis económica, social y política. Nuestra apuesta por la paz requiere de una educación pensada desde el ser humano y para el ser humano, desde su dignidad y su diversidad, para un país con justicia y soberanía, no dirigida desde organismos internacionales.



## Bogotá

### Informe de conclusiones de la Junta Directiva Nacional Julio 7 de 2016



A raíz del Paro Nacional, se firmó un Acta de Acuerdo el pasado 7 de mayo de 2015, la misma se ha venido desarrollando, pero a raíz de la expedición unilateral de una serie de medidas y actos administrativos por parte del Ministerio de Educación, el 23 de junio el Comité Ejecutivo decide romper relaciones con el Gobierno.

Dada la situación, se reactivaron las negociaciones, propiciándose unas nuevas condiciones que establecían que la reapertura y reinicio de las reuniones de negociación se darían, siempre y cuando, contarán con el aval del Presidente de la República como garante de los resultados de dicho proceso. En este orden de ideas, se concluye con un Acta de Acuerdos anexa a la del 7 de mayo de 2015 que contempla lo anteriormente demandado.

En este contexto, se realizó la sesión de la Junta Directiva Nacional el pasado 7 de julio. La agenda contó con el informe del presidente de FECODE, Luis Grubert Ibarra; ECDF, Carlos Rivas; del FOMAG, Luis Eduardo Varela; el doctor Félix Martínez, uno de los expertos contratado por la Fiduprevisora, sobre el Pre-Pliego de Condiciones para la nueva contratación del servicio de salud; Aurelio Suárez experto sobre las perspectivas del nuevo SGP; la doctora Pilar Pereira, experta en seguridad laboral contratada por la Fiduprevisora para atender este acápite en los nuevos pliegos, quien disertó en torno al Sistema de Gestión del Riesgo Laboral. Seguidamente el presidente de la CUT, Luis Alejandro Pedraza, rinde el informe respectivo. Las conclusiones son las siguientes:

1. Encuentro Nacional de Sectores Sociales vinculados con el SGP (Educación, salud, agua potable y saneamiento básico): 27 de julio de 2016, Salón Rojo del Hotel Tequendama.
2. Solicitar el nuevo Pre-Pliego de Condiciones a la Fiduprevisora que será ubicado en la página web. Los sindicatos filiales recogerán las modificaciones posibles con prontitud y las remitirán a la Federación para radicarlas en nombre del magisterio colombiano en el Fomag, antes del 23 de julio.
3. Los sindicatos filiales organizarán el censo, previa la anuencia o autorización de los afiliados y demás beneficiarios de los servicios de salud, de los municipios fronterizos de un determinado departamento que consideren y/o pretenden recibir su atención médico-asistencial en un departamento vecino más

cercano y no al que pertenece dado las distancias geográficas.

4. Organizar las reuniones de los expertos representantes de FECODE y delegados del Comité Ejecutivo con los del MEN, para el análisis y definición de posibles propuestas sobre el nuevo SGP.
5. La Junta Directiva Nacional aprueba por unanimidad un pronunciamiento frente a la alevosía del contenido del boletín distribuido por ASOINCA.
6. Los sindicatos filiales organizarán, a partir de la fecha, espacios y mecanismos para la difusión y sustentación del Acta de Acuerdo firmada el 7 de julio de 2016.
7. El Comité Ejecutivo preparará y enviará una circular de orientación sobre el qué hacer frente al Sí por el Plebiscito por la Paz.
8. Exigir al MEN la aplicación del Decreto 1335/15, en materia del pago de los salarios a los docentes cobijados por esta norma en correspondencia con títulos y grado en el escalafón.
9. Organizar un nuevo pronunciamiento frente a la lucha de los hermanos maestros mexicanos.
10. Mantener la declaratoria del ESTADO DE ALERTA del magisterio colombiano.
11. Dado las circunstancias del tiempo y los cambios que se han venido presentando en la coyuntura política del país, rediscutir el proyecto de Estatuto Docente Único,
12. El Comité Ejecutivo trabajará la organización de una nueva reunión nacional de maestros activistas cobijados por el Decreto 1278/02.
13. Estudiar lo atinente al respaldo al Referendo por el agro,
14. Recoger e impulsar las tareas aprobadas en la Junta Nacional de la CUT.

## Bogotá

### Junta Nacional de la CUT finalizó con compromiso por la paz



La CUT finalizó su 57 Junta Nacional con un mensaje de unidad y fortalecimiento. La clase obrera se enfrenta a duras políticas regresivas del gobierno.

La Junta Nacional de la CUT, que se celebró los pasados 6 y 7 de julio, le dio un espaldarazo al acuerdo de paz que firmó el gobierno nacional con las Farc en La Habana. Así mismo, ratificó su respaldo al paro cívico nacional convocado por el Comando Central Unitario para octubre.

“La Junta Nacional ratificó la disposición política y logística de apoyar el plebiscito para reafirmar el acuerdo firmado en la Habana con las Farc. Así mismo, corroboró su compromiso con el referendo por el agro con el que se pretende modificar la constitución política a través de un proyecto de ley de iniciativa popular”, expuso Luis Alejandro Pedraza, presidente de la CUT.

La CUT brinda su apoyo a los acuerdos de La Habana, pero le recuerda al gobierno nacional que se mantiene firme en su lucha contra las medidas arbitrarias que hoy afectan a la economía del país y los sectores menos favorecidos, sin tener presente el daño que este le viene causando al bolsillo de los colombianos. “Estas medidas vienen afectando, sobre todo, a los sectores más vulnerables, por cuanto el modelo neoliberal y todas sus políticas en últimas perjudican principalmente a la clase obrera del país”, argumentó Jorge Bucheli, presidente de la CUT regional Putumayo.

Motivos suficientes para que la CUT mantenga su oposición a las constantes medidas políticas, económicas y sociales que cada día acrecientan la pobreza, el desempleo, la informalidad, el desplazamiento, la inseguridad y la desigualdad social, entre otros problemas que debilitan al país. “Asuntos que tratan sobre la grave situación de diversos sectores de la producción, del trabajo y de la movilización, entre otros, que el gobierno no ha querido atender eficientemente”, de acuerdo con Diógenes Orjuela, director de Relaciones Internacionales de la CUT.

La inflación sigue su curso ascendente, la canasta familiar mantiene elevados sus costos, las tarifas en los servicios públicos disparados, el patrimonio público puesto a la venta de los monopolios privados han motivado a que el comando central unitario estudia la posibilidad de un paro cívico nacional. “la Central Unitaria a través de su junta nacional determinó apoyar el paro cívico nacional al que convoque el Comando Nacional Unitario en los próximos meses”, puntualizó el presidente de la CUT.

Los tratados de libre comercio, la desprotección total de la industria nacional y el agro colombiano, la brutal arremetida contra la salud pública y la entrega de colegios en concesión son el detonante para que los colombianos afirmen su voz de protesta en las calles.

## Casanare

### VII Asamblea Pedagógica Departamental SIMAC 2016



22 y 23 de septiembre de 2016

1. Pedagogía, Movimiento Pedagógico, Experiencias Pedagógicas Alternativas.
2. Políticas Públicas y Legislación Escolar?
3. Currículo, Investigación, TICS y didáctica



4. Interculturalidad, Diversidad y Género
5. Sistema Educativo Colombiano y Formación de Docentes
6. Educación para la Paz

Organiza: Sindicato de Maestros de Casanare SIMAC, CEID y Secretaría de Asuntos Pedagógicos.

**Bogotá**

**V Congreso Internacional de Creatividad y Pedagogía**



11, 12 y 13 de Agosto de 2016 Universidad de San Buenaventura

**Bogotá**

**Pasado, presente y futuro de la educación popular en Colombia**



Con ocasión del 40 aniversario de la Asociación Dimensión Educativa, la Vicerrectoría Académica, la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos y Cátedra pedagógica Paulo Freire de la Universidad Pedagógica Nacional, la Facultad de Educación de la Universidad Católica del Oriente (UCO), el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, el Colectivo Colombia, Planeta Paz y Movilización Social por la Educación convocan al evento académico "Pasado, presente y futuro de la educación popular en Colombia".

Este encuentro tiene como propósito hacer un balance de las cuatro décadas de la Educación Popular Liberadora en Colombia y a la vez posibilitar el reconocimiento de sus prácticas actuales y desafíos frente al nuevo contexto nacional y latinoamericano. Tendrá lugar los días viernes 12 y sábado 13 de agosto de 2016 en el aula Paulo Freire de la Universidad Pedagógica Nacional. Mayor información correo electrónico: encuentro.educacionpopular2016@gmail.com

**Bogotá**

**Seminario Caldas el Arte y la Ciencia**



Jornadas de investigación ASAB Seminario Caldas el Arte y la Ciencia. En el marco de la celebración de los 10 años de la Facultad de Artes ASAB, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y con motivo del bicentenario de la muerte del prócer de la independencia Francisco José de Caldas y Tenorio, la Unidad de Investigación de la Facultad de Artes ASAB invita a la comunidad interesada a participar de las Jornadas de Investigación ASAB 2016, en el SEMINARIO CALDAS EL ARTE Y LA CIENCIA a desarrollarse en agosto y septiembre en el auditorio "Samuel Bedoya" de la Facultad de Artes ASAB.

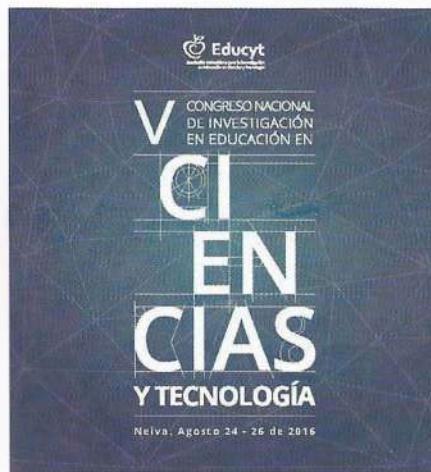
Fecha: agosto 15 de 2016

Hora: 14:00 pm.

Lugar: Las jornadas se realizarán en el auditorio "Samuel Bedoya" de la Facultad de Artes ASAB (Cra. 13 # 14-69).

**Neiva**

**V Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología**



Lugar: Universidad Surcolombiana sede Central, Neiva – Huila

**Tunja**

**IV Olimpiadas Filosóficas**



La Escuela de Filosofía y Humanidades de la UPTC viene desarrollando desde 2013, las Olimpiadas Filosóficas, con el lema jóvenes en diálogo con la filosofía. Este encuentro académico

procura ofrecer un espacio de debate y reflexión sobre problemas y conceptos propios del campo filosófico.

La 4ª versión de las Olimpiadas Filosóficas de la UPTC propone como tema central para su realización La apropiación creativa; la filosofía supone repetición y creación, un devolverse a los autores y a los problemas que comprometen a toda sociedad. No tiene que ver con la mera reiteración del pensar ajeno, se trata siempre del nexo de lo que hay con lo que puede haber. Pretende vincular jóvenes con autores y problemas en filosofía, capaces de pensarse y pensar su presente de manera crítica, como una invitación al filosofar. Convoa estudiantes de grados 9º, 10º y 11º a reflexionar sobre la realidad cultural, política, económica y social, mediante ponencias, imágenes filosóficas y filminutos.

Dirigido a estudiantes de grados noveno, décimo y once de colegios en Tunja, municipios de Boyacá y otros departamentos que quieran hacerse partícipes, que en compañía de sus profesores hayan adelantado trabajos de investigación y reflexión en el área de filosofía.

olimpiadas.filosofia@uptc.edu.co

**La Rioja, Argentina**

**VII Congreso Popular en Defensa de la Escuela Pública**



12 y 13 de Agosto de 2016

La construcción de una pedagogía emancipadora consolida en la Rioja un hito de la agenda latinoamericana y se une al Movimiento Pedagógico Latinoamericano por la dignidad del maestro y la defensa de la educación pública.

**Manizales**

**Correo Pedagógico CEID-EDUCAL**







# Pensar la educación desde la experiencia

## II Parte



**Fernando Bárcenas Orbe**

Universidad Complutense de Madrid



**Jorge Larrosa Bondía**

Universidad de Barcelona



**Joan-Carles Mélich Sangrà**

Universidad Autónoma de Barcelona

### La educación y el arte de la conversación

La sección universitaria del así llamado “espacio educativo europeo” (inseparable de un espacio universitario casi totalmente mundializado) se está configurando como una enorme red de comunicación entre investigadores, expertos y profesionales, especialistas, estudiantes y profesores. Constantemente se constituyen grupos de trabajo, redes temáticas, núcleos nacionales e internacionales de investigación y de docencia. La información circula, las personas viajan, el dinero abunda, las publicaciones se multiplican.

Proliferan los encuentros de todo tipo y, con ellos, las oportunidades para el intercambio, para la discusión, para el debate, para el diálogo.

Por todas partes se fomenta la comunicación. Las actividades universitarias de producción y de transmisión de conocimiento se planifican, se homologan y se coordinan masivamente. Y todos los días se nos invita a hablar y a escuchar, a leer y a escribir, a participar activamente en esa gigantesca maquinaria de fabricación y de circulación de informes, de proyectos, de textos. La pregunta es: ¿en qué lengua? Y también: ¿puede ser esa lengua nuestra lengua?

Al preguntar *¿en qué lengua?* No me refiero al español, al francés, al inglés o al esperanto. Con esa pregunta sólo trato de llamar tu atención sobre la importancia del lenguaje y apelar a tu capacidad para distinguir las distin-



tas lenguas que pueden existir en una lengua, en cualquier lengua. Te recuerdo, entonces, lo que seguramente ya sabes, eso que, si no lo sabes, aunque sea oscuramente, difícilmente te podré explicar: que el lenguaje no es sólo algo que tenemos sino que es casi todo lo que somos, que determina la forma y la sustancia no sólo del mundo sino también de nosotros mismos, de nuestro pensamiento y de nuestra experiencia, que no pensamos desde nuestra genialidad sino desde nuestras palabras, que vivimos según la lengua que nos hace, de la que estamos hechos.

Y ahí el problema no es sólo qué es lo que decimos y qué es lo que podemos decir, sino también, y sobre todo, *cómo lo decimos*: el modo como distintas maneras de decir nos ponen en distintas relaciones con el mundo, con nosotros mismos y con los otros.

Yo he aprendido eso de algunos amigos especialmente sensibles a lo que podríamos llamar *la forma de la verdad*. Ellos me han enseñado a leer atendiendo no tanto al contenido doctrinario de los distintos filósofos y de las distintas filosofías como a sus opciones formales. Y a ver en esas opciones profundas consecuencias éticas y políticas. Podría hablarte de Platón, de su opción por el diálogo o de su crítica a la escritura, de Montaigne y de la invención del ensayo, de Nietzsche y de su oposición a las formas dogmáticas, periodísticas y profesoras de la filosofía, de Kierkegaard respondiendo al pensar sistemático de Hegel, de Foucault y de su concepción de la crítica como un trabajo permanente de desujección de la red que tejen la verdad y el poder, tanto por el lado de la verdad del poder como por el lado del poder de la verdad. Pero no quiero darte bibliografía (nada sería más imbécil que decirte lo que *deberías leer*) ni mucho menos colocar mis palabras bajo alguna autoridad. Lo único que pretendo es contarte que, a mí, todos ellos me han enseñado muchas cosas y muy importantes, pero que me han enseñado, sobre todo, a afinar el oído.

Algo que me han enseñado también varios poetas y algunos narradores. Y muchas personas de mi mismo oficio para las cuales el hablar y el escuchar, el leer y el escribir, no es una herramienta que se domina con mayor o menor habilidad sino un problema en el que se juegan cosas mucho más graves que la eficacia de la comunicación.

Desde ahí, lo único que intento es decirte que al preguntar por la lengua en la que se constituye esa gigantesca red de comunicación en la que, según dicen, todos deberíamos participar, te estoy invitando a que pongas en juego tu propio oído lingüístico, tu propia sensibilidad al modo como algunas formas de escribir y de leer, de hablar y de escuchar, extienden la sumisión, el conformismo, la estupidez, la arrogancia y la brutalidad.

Por otra parte, al preguntar *si esa lengua puede ser la nuestra* no estoy hablando de mi lengua ni de la tuya, ni tampoco de alguna lengua que podría ser común para ti y para mí. Yo no sé quién eres, ni mucho menos cuál es tu lengua. En lo que respecta a la mía, lo único que sé es que la estoy buscando cada vez que hablo o que escribo o que escucho o que leo y que, en cualquier caso, nunca seré yo quien la encuentre. Además, he aprendido a desconfiar de cualquier “nosotros” enunciado con la pretensión de incluirme en cualquier identidad posicional de tipo nosotros los profesores, nosotras las mujeres, nosotros los filósofos, nosotros los europeos, nosotros los intelectuales, nosotros los críticos, nosotros los jóvenes, nosotros los que tenemos algo en común. Cuando oigo alguno de esos “nosotros”, me dan ganas de levantar la mano y de decir que yo no tengo nada que ver con eso.

Lo que quiero decirte es que, cuando leo lo que circula por esas redes de comunicación u oigo lo que se dice en esos encuentros de especialistas, la mayoría de las veces tengo la impresión de que ahí funciona una especie de *lenguaje de nadie*, una lengua neutra y neutralizada de la que se ha borrado cualquier marca subjetiva.

Entonces, lo que me pasa es que me dan ganas de levantar la mano y de preguntar *¿hay alguien ahí?* Además, siento también que esa lengua no se dirige a nadie, que construye un lector o un oyente totalmente abstracto e impersonal. Una lengua sin sujeto sólo puede ser la lengua de unos sujetos sin lengua. Por eso tengo la sensación de que esa lengua no tiene nada que ver con nadie, no sólo contigo o conmigo sino con nadie, que es una lengua que nadie habla y que nadie escucha, una lengua sin nadie dentro. Por eso no puede ser nuestra, no sólo porque no puede ser ni la tuya ni la mía, sino también, y sobre todo, porque no puede *estar entre tú y yo*, porque no puede *estar entre nosotros*.

No hay políticas de la verdad que no sean, al mismo tiempo, políticas de la lengua. Los aparatos de producción, legitimación y control del conocimiento son, indiscerniblemente, aparatos de producción, legitimación y control de ciertos lenguajes. Iniciarse en un área del saber es, fundamentalmente, aprender sus reglas lingüísticas: aprender a hablar, a escuchar, a leer y a escribir como está mandado. Pertenecer a una comunidad científica o a una comunidad de especialistas (si es que esos montajes institucionales merecen el nombre de comunidades) supone haber interiorizado sus vocabularios y sus gramáticas, manejar correctamente sus reglas de construcción y de interpretación de enunciados, saber usar los lenguajes de la tribu.

Pero si una lengua es un dispositivo de acogida y de pertenencia, también es un dispositivo de rechazo y de exclusión: de aquellos que no la dominan, que no la aceptan, que no se sienten a gusto en ella, que no la usan, que no se someten a sus reglas, que no obedecen sus imperativos.

Detengámonos un momento en el ocultamiento sistemático de esas políticas de la lengua que son constitutivas de todas las políticas de la verdad. Habrás notado que, en la Universidad, sobre todo en aquellos niveles en que



los estudiantes se inician en la investigación y/o en la producción de conocimiento, es decir, en la fabricación de textos legítimos, se problematiza intensamente el método, pero no la lectura ni la escritura. Y tal vez para ti, como para mí, los mayores quebraderos de cabeza estén relacionados justamente con la lectura y con la escritura. Lo que de verdad nos preocupa es qué y cómo leer y qué y cómo escribir. Sabemos que es por ahí por donde pasan las opciones más importantes. Pero de eso nadie habla. Como si se diera por supuesto que, llegados a ese nivel, todo el mundo ya supiera leer y escribir y que, si no sabe, lo único que hay que hacer es mejorar las competencias instrumentales de expresión y de comprensión.

Como si leer no fuera otra cosa que capturar la información (ideas, datos, noticias, etc) contenida en un texto y como si escribir no fuera otra cosa que poner sobre el papel lo que uno ya sabe, la información o el conocimiento que uno ha obtenido antes y en otro lugar que en la escritura. Sin embargo, el que la lectura y la escritura no se problematicen explícitamente, el hecho de que, al menos aparentemente, ni la lectura ni la escritura sean un problema, no significa que no sean el lugar de potentísimos mecanismos de control. Si no fuera por esos mecanismos sería imposible la imposición generalizada y la posterior neutralización de esa lengua de nadie.

En las últimas décadas se han configurado dos lenguajes dominantes en el campo educativo: el lenguaje de la técnica y el lenguaje de la crítica. La pedagogía continúa escindida entre los así llamados tecnólogos y los así llamados críticos, entre los que construyen la educación desde el par ciencia/técnica, como una ciencia aplicada, y los que la construyen desde el par teoría/práctica, como una praxis reflexiva.

El primer lenguaje es el de los *científicos*, los que se sitúan en el campo educativo desde la legitimidad de la ciencia y de la planificación técnica,

los que usan ese vocabulario de la eficacia, de la evaluación, de la calidad, de los resultados, de los objetivos; el lenguaje de los didactas, los psicopedagogos, los tecnólogos, los que construyen su legitimidad a partir de su cualidad de expertos; el lenguaje de los que saben, de los que se sitúan en posiciones de poder a través de posiciones de saber.

El segundo lenguaje es el de los *críticos*, los que se sitúan en el campo desde la legitimidad de la crítica, los que usan ese vocabulario de la reflexión sobre la práctica o en la práctica; el lenguaje de los que consideran la educación como una praxis política encaminada a la realización de ciertos ideales como la libertad, la igualdad o la ciudadanía, y de los que critican la educación en tanto que produce sumisión y desigualdad, en tanto que destruye los vínculos sociales; el lenguaje de los que se sitúan en posiciones de poder a través de convertirse en portavoces de esos ideales constantemente desmentidos, una y otra vez desengañosos.

Entre esas dos lenguas se configuran todas las *doxas* que constituyen el sentido común pedagógico. Por un lado, la lengua en la que se enuncia lo que nos dicen que hay, lo que nos dicen que es: esa lengua en la que parece que es la realidad la que habla... aunque ya sabemos que se trata de la lengua que hablan los fabricantes, los dueños y los vendedores de realidad. Por otro lado, la lengua en la que se enuncia lo que nos dicen que debería haber, lo que nos dicen que debería ser: esa lengua de las posibilidades, de las finalidades, de las intenciones, de los ideales, de las esperanzas... aunque ya sabemos que se trata de la lengua que hablan los que producen y venden ideales, los propietarios del futuro. El lenguaje de la realidad y el lenguaje del futuro. O, dicho de otro modo, el lenguaje de los que hablan en nombre de la realidad y de los que hablan en nombre del futuro. Y, entre la realidad y el futuro, la práctica como punto de paso obligatorio entre lo que es y

lo que debería ser. Puesto que la educación, según dicen, debe partir de la realidad, el campo pedagógico es un gigantesco dispositivo de producción de realidad, de una *cierta realidad*. Como la educación, según dicen, debe transformar lo que hay a través de su propia transformación, el campo pedagógico fabrica incansablemente proyectos para la práctica, para una *cierta práctica*. Nuestra lengua, nos dicen, tiene que ser a la vez realista, práctica y progresista. Si hablamos alguna variante de ese lenguaje que elabora constantemente proyectos para la acción trazando puentes entre hechos (verdaderos) sobre lo que es y (buenas) intenciones sobre lo que debería ser tendremos un lugar seguro y asegurado en el campo. Pero ese lenguaje nos parece vacío y se nos está haciendo impronunciable.

Cuando digo que ese lenguaje parece vacío, me refiero a la sensación de que se limita a gestionar adecuadamente lo que ya se sabe, lo que ya se piensa, lo que, de alguna forma, se piensa sólo, sin nadie que lo piense, casi automáticamente. Me refiero a esa sensación de que tanto los técnicos como los críticos ya han dicho lo que tenían que decir y ya han pensado lo que tenían que pensar. Podría decirse que tanto sus vocabularios como sus gramáticas están ya constituidos y fijados aunque, obviamente, aún sigan siendo capaces de enunciados distintos y de ideas novedosas. Una gramática es una serie finita de reglas de producción de enunciados susceptibles de una productividad infinita. Y cuando una gramática está ya constituida, cualquier cosa que se produzca en su interior da una sensación de "ya dicho", de ya pensado", una sensación de que pisamos terreno conocido, de que podemos seguir hablando o pensando en su interior sin esfuerzo, sin dificultades, sin sobresaltos, sin sorpresas, casi sin darnos cuenta.

Cuando digo que ese lenguaje se está haciendo impronunciable, me refiero, por ejemplo, a su carácter totalitario, al modo como convierte en obligato-



rias tanto una *cierta forma* de la realidad (junto con la *forma* de la verdad que es su correlato) como una *cierta forma* de la acción humana. También a su arrogancia, al modo como convierte en legítima una cierta posición enunciativa en la que siempre se habla desde arriba (o desde ningún lugar, que para el caso es lo mismo) y en la que el sujeto de la enunciación se constituye en la pretensión de definir el mundo y de transformarlo. Por último, a esa sensación de que se trata de un lenguaje de aspirantes, si no a filósofo-rey, al menos a alguna de sus versiones degradadas: intelectual universal, conciencia crítica, portavoz autorizado o, simplemente, funcionario o burócrata con inclinaciones político-administrativas.

Si habláis ese lenguaje, nos dicen, hablaréis desde la realidad. Primero la inventaréis, luego la impondréis, y finalmente os podréis apoyar en ella. Entonces, la realidad, con toda su fuerza, su prestigio, su solidez y su autoridad, estará de vuestro lado. Pero a nosotros *esa realidad* nos produce una extraña sensación de irrealidad. Como si no tuviera densidad, cuerpo, como si al presentarse como una realidad abstracta, transparente y bien ordenada, nos apartara de la experiencia que es siempre situada, concreta, confusa, singular.

Como si sospechásemos que esa manera de ver, de comprender o de objetivar lo que hay tuviera su propia ceguera constitutiva, nos impidiera ver y oír, nos hiciera sordos, nos convirtiera en incapaces de tocar el mundo de otra forma que no sea haciéndole violencia. Además, no está claro que lo que hay sea lo que nos dicen que hay. Ya no confiamos en los que nos dicen qué es lo real y cómo es el mundo. Ya no nos fiamos de los que pretenden hablar desde ningún lugar, de los que sólo pueden hablar en general, sin ser ellos mismos los que hablan. A lo mejor lo que necesitamos no es una lengua que nos permita objetivar el mundo, una lengua que nos dé la verdad de lo que son las cosas, sino una lengua que nos permita vivir en el mundo, hacer la



Fotografía - Alberto Motta

experiencia del mundo, y elaborar con otros el sentido (o el sin-sentido) de lo que nos pasa.

Si nos habláis ese lenguaje, nos dicen, tendréis una relación activa con el mundo o, lo que es lo mismo, una relación con el futuro. Pero nosotros tenemos problemas con esa forma de entender la acción y, sobre todo, con ese futuro. En primer lugar, porque tenemos la sensación de que el modo en que se diseña ese futuro forma parte de las convenciones del presente, de que ese lenguaje de las alternativas se ajusta demasiado bien al lenguaje de la planificación, que es un lenguaje de estado, y al lenguaje de la innovación, que es un lenguaje de mercado. Además, sabemos, quizá confusamente, que no podemos fiarnos de los que inmediatamente saben qué es lo que hay que hacer para que las cosas sean de otra manera, y mucho menos de los que dicen, sin avergonzarse, qué es lo que los demás deberían hacer. A lo mejor lo que necesitamos no es una lengua en la que enunciar nuestros poderes o nuestras impotencias, o en la que dar forma a nuestra buena voluntad, o en la que tranquilizar nuestra buena conciencia, sino una lengua que nos permita compartir con otros la incómoda perplejidad que nos causa la pregunta ¿qué hacer? O las infinitas dudas y cautelas con las que hacemos lo que hacemos.

Si habláis ese lenguaje, nos dicen, hablaréis desde la autoridad del saber, seréis inteligentes. Pero nosotros tenemos problemas con ese saber y con esa inteligencia y sentimos, quizá oscuramente, que no son de fiar. Frente a los que hablan movilizando saberes, parecemos sin duda más tontos, más ignorantes. Nuestra lengua es más insegura, más balbuceante. No leemos lo que todo el mundo lee, o lo que todo el mundo simula que ha leído. No queremos escribir como todo el mundo escribe. Muchas de las palabras sagradas de la tribu nos parecen banales, vacías y, por tanto, impronunciables. Cada vez borramos más palabras de nuestro vocabulario, como si ya no pudiéramos usarlas. A veces usamos palabras extrañas. No queremos que se nos entienda de inmediato. Y sólo somos capaces de escuchar a aquellos a los que no entendemos, a aquellos de los que no sabemos inmediatamente qué es lo que dicen y qué es lo que quieren decir.

Si habláis ese lenguaje, nos dicen, seréis comprendidos por todos, tendréis un lugar en esa especie de comunidad universal de habla en que las palabras y las ideas circulan legítimamente y sin problemas. Pero nosotros tenemos problemas con esa comprensión y, sobre todo, con ese todos. No queremos que se nos comprenda, sino que se nos escuche, y somos capaces de ofrecer, a



cambio, nuestra capacidad para escuchar lo que quizá no comprendemos. Además, no queremos hablar para todos, porque sabemos que ese todo es, en realidad, nadie. No nos fiamos de esa lengua de-subjetivada que no tiene a nadie dentro, de esa lengua de nadie, de esa lengua que hablan lo que no tienen lengua. No queremos esa lengua de-subjetivante que no se dirige a nadie, que parece que sólo habla para sí misma. Sabemos que hablar y escribir, escuchar y leer, sólo son posibles por uno mismo, con otros pero por uno mismo, en primera persona, en nombre propio; que siempre es alguien el que habla, el que escucha, el que lee y escribe, el que piensa. Además, si es verdad que se puede debatir o dialogar con cualquiera, si es verdad, incluso, que se puede argumentar con cualquiera, sólo a cada uno concierne con quién quiere hablar y con quién puede pensar.

Si uso el “nosotros” para decir que tenemos problemas con esa realidad, con esa forma de la acción, o con ese saber es, de nuevo, porque quiero apelar a esa sensación de que, en ese lenguaje, se produce una realidad de nadie, una acción de nadie y un saber de nadie. Ahí, en ese lenguaje, no hay nadie dentro de la realidad, ni dentro de la acción, ni dentro del saber. Por eso ni la realidad, ni la acción ni el saber pueden estar entre nosotros. Ese “nosotros” no pretende otra cosa que señalar hacia un lenguaje en el que podamos hablarnos. Un lenguaje que trate de decir la experiencia de la realidad, la tuya y la mía, la de cada uno, la de cualquiera, esa experiencia que es siempre singular y, por tanto, confusa, paradójica, inidentificable. Y lo mismo podríamos decir de la experiencia de la acción, la de cada uno, la de cualquiera, la que no puede hacerse sino apasionadamente y en medio de la perplejidad. Y de la experiencia del saber, la de cada uno, la de cualquiera, la que no quiere tener otra autoridad que la de la experimentación y la incertidumbre, la que siempre conserva preguntas que no presuponen las respuestas, la que está apasionada por las preguntas.

Necesitamos un lenguaje para la conversación. No para el debate, o para la discusión, o para el diálogo, sino para la conversación. No para participar legítimamente en esas enormes redes de comunicación e intercambio cuyo lenguaje no puede ser el nuestro, sino para ver hasta qué punto somos aún capaces de hablarnos, de poner en común lo que pensamos o lo que nos hace pensar, de elaborar con otros el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, de tratar de decir lo que aún no sabemos decir y de tratar de escuchar lo que aún no comprendemos. Necesitamos una lengua para la conversación como un modo de resistir al allanamiento del lenguaje producido por esa lengua neutra en la que se articulan los discursos científico-técnicos, por esa lengua moralizante en la que se articulan los discursos críticos, y, sobre todo, por esa lengua sin nadie dentro y sin nada dentro que pretende no ser otra cosa que un instrumento de comunicación. Necesitamos una lengua para la conversación porque sólo tiene sentido hablar y escuchar, leer y escribir, en una lengua que podamos llamar nuestra, es decir, en una lengua que no sea independiente de quién la diga, que a ti y a mí nos diga algo, que esté entre nosotros.

Si uso la palabra “conversación” para decirte, otra vez, que quiero hablar contigo, es porque esa palabra sugiere horizontalidad, oralidad y experiencia. Lo que quiero decirte entonces, en primer lugar, es que necesitamos buscar una lengua que no rebaje, que no disminuya, que no construya posiciones de alto y bajo, de superior e inferior, de grande y pequeño. Necesitamos una lengua que nos permita una relación horizontal, una relación en la que tú y yo podamos sentirnos del mismo tamaño, a la misma altura.

Lo que quiero decirte, en segundo lugar, es que necesitamos una lengua que no sea sólo inteligible. Fijate que cuando en filosofía, y no sólo en filosofía, se trata de dar cuenta del carácter sensible de la lengua, cuando se trata de considerar la lengua desde su relación con el cuerpo y con la

subjetividad, frecuentemente se apela a nociones que tienen que ver con la oralidad, con la boca y con la lengua, con el oído y con la oreja, con la voz. Y ahí no se trata de la diferencia entre habla y escritura, sino de la diferencia entre distintas experiencias de la lengua incluyendo el leer y el escribir. La oralidad a la que me refiero no se opone a la escritura sino que atraviesa todo el lenguaje, como si la escritura tuviera su propia oralidad, como si pudieran trazarse diferencias entre tipos de escritura según sus distintas formas de oralidad. La voz es la marca de la subjetividad en la experiencia del lenguaje, también en la experiencia de la lectura y de la escritura. En la voz, lo que está en juego es el sujeto que habla y escucha, que lee y que escribe. A partir de aquí se podría establecer un contraste entre una lengua con voz, con tono, con ritmo, con cuerpo, con subjetividad, una lengua para la conversación... y una lengua sin voz, afónica, átona o monótona, arrítmica, una lengua de los que no tienen lengua, una lengua de nadie y para nadie que sería, quizá, esa lengua que aspira a la objetividad, a la neutralidad y a la universalidad y que intenta, por tanto, el borrado de todo trazo subjetivo, la indiferencia tanto en lo que se refiere al hablante/escritor como en lo que se refiere al oyente/lector.

Y lo que quiero decirte, por último, es que necesitamos una lengua en la que hablar y escuchar, leer y escribir, sea una experiencia. Singular y singularizadora, plural y pluralizadora, activa pero también pasional, en la que algo nos pase, incierta, que no esté normada por nuestro saber, ni por nuestro poder, ni por nuestra voluntad, que nunca sepamos de antemano a dónde nos lleva. Me gustaría conversar contigo.



# Profundizar la contrarreforma neoliberal

## El sistema educativo colombiano desde la mirada de la OCDE



### Presentación

El presente artículo se propone ofrecer una primera lectura crítica del documento recientemente producido por la OCDE sobre la educación en Colombia y traducido por el MEN este año, dado que se constituye en el horizonte desde el cual se orientan las actuales reformas (más bien, contrarreformas) a la política pública en educación.

Si bien es cierto que el documento presenta un diagnóstico acertado, aunque no explicativo de las principales características del sistema educativo nacional, en particular de las políticas que vienen implementando los últimos gobiernos, las recomendaciones que presenta son problemá-

ticas, dado que apuntan a subordinar los sentidos, las instituciones, los actores y las prácticas de la educación a la racionalidad empresarial ya dominante y totalmente funcional a las demás reformas que impulsa el gobierno nacional para que Colombia sea admitido en la OCDE.

Desde mi condición de educador popular y profesor universitario, señalo la inconveniencia de tales recomendaciones, pues llevan a que la educación pierda toda posibilidad de pertinencia a la singularidad del país y de la búsqueda de construcción de una sociedad en paz con justicia y democracia, así como la posibilidad de formar sujetos no funcionales al sistema.



**Alfonso Torres Carrillo**

Doctor en Estudios Latinoamericanos de la UNAM. Decano de la Facultad de Humanidades Universidad Pedagógica Nacional



## El afán del gobierno por entrar a la OCDE

Aunque ya había expresado su intención en 2010 cuando asumió su primer mandato, fue en enero de 2011 cuando el presidente Santos viajó hasta París para solicitar ante la OCDE la admisión de Colombia en esta organización multilateral. Desde ese entonces, el mandatario ha caracterizado dicha organización como un “club de buenas prácticas” para “mejorar las políticas públicas”, expresión que esconde su verdadero carácter: un club integrado por algunos de los países más ricos del planeta, que vela por el afianzamiento de la economía capitalista y la democracia liberal.

En efecto, la OCDE nació de la Organización Europea de Cooperación Económica (OECE), la cual se creó en 1947 con el apoyo de los Estados Unidos y Canadá para coordinar el plan Marshall en Europa tras la Segunda Guerra Mundial. Creado como un socio económico para la OTAN, la OCDE tomó posesión de la OECE en 1961 y desde entonces su misión ha sido consolidar en sus países la economía capitalista. En el contexto globalizado actual, la OCDE asumió el papel de expandir la economía de mercado a escala mundial y la liberalización del comercio internacional<sup>1</sup>.

Dos años después, el gobierno colombiano recibió la invitación formal del organismo para negociar su ingreso, junto a Letonia. Hasta el momento solo Chile y México, como países latinoamericanos, tenían una de las 34 membresías de esta organización. “Es el punto de encuentro del mundo desarrollado porque de ella solo forman parte los países que cumplen con altos estándares en el manejo de políticas públicas, comercio internacional, flujos de capitales y generación de estadísticas”, señaló el ministro de hacienda Mauricio Cárdenas. (El Tiempo, 30 de mayo de 2013).

En el caso particular de Colombia, la OCDE le trazó ese año un mapa de ruta donde se plantearon los términos,

condiciones y procesos para obtener la adhesión plena a la organización. En particular, le asignó la tarea de introducir reformas en 23 temas estructurales de la política pública<sup>2</sup>; para hacerles seguimiento, la OCDE creó sendos comités temáticos, formados por expertos que han venido redactando informes con recomendaciones de los ajustes que deben hacerse.

### ... En el caso particular de Colombia, la OCDE le trazó ese año un mapa de ruta donde se plantearon los términos, condiciones y procesos para obtener la adhesión plena a la organización ...

En noviembre de 2014, Santos volvió a París a presentar los informes de avances de las tareas impuestas por la OCDE; allí, declaró satisfecho: “Colombia ha sido de los países que más rápido han avanzado en el proceso de acceso”... desde el arranque del proceso de adhesión, Colombia ha hecho unas reformas muy importantes” que se han traducido en “más de 20 leyes y decretos que tienen que ver directamente con recomendaciones” de la OCDE” (El Tiempo, 2014). En efecto, tanto a través del Plan de Desarrollo 2014 – 2018, como a través de numerosas reformas en diversos asuntos estratégicos, el gobierno de Santos ha sometido al país a los dictámenes del capital internacional, representados en la OCDE

Es en este contexto en que se ubica el documento producido por la OCDE y traducido por el MEN en 2016, *Educación en Colombia* y se propone destacar las fortalezas del sistema educativo colombiano, puntualizar los retos que afronta, y ofrecer recomendaciones para mejorarlo (p. 4).

### Un diagnóstico claro oscuro

El informe está organizado en 5 capítulos, que se ocupan respectivamente de: Colombia y su sistema educativo (1),

Educación Inicial y atención integral a la primera infancia (2), Educación primaria y básica secundaria (3), Educación media (4) y educación superior (5). Salvo el primero, que presenta una visión de conjunto de datos económicos, sociales y de la educación del país, los demás, contienen una estructura común: contexto y características, aspectos claves de política y recomendaciones.

El Capítulo 1, titulado *Colombia y su sistema educativo*, “examina los factores socioeconómicos que influirán en la transformación de Colombia en el país mejor educado” (19); describe cómo está organizado dicho sistema y propone cómo puede aprovecharse la gestión, la financiación y la información para apoyar la reforma. En cuanto a lo primero, basándose en estadísticas oficiales, estudios hechos por la propia OCDE y otras investigaciones, confirma algunos rasgos de la inculcable realidad de desigualdad e inequidad social que caracteriza al país:

- Colombia tiene un sector público pequeño, lo cual limita la prestación de servicios públicos” (22)... “La corrupción sigue siendo un problema grave, alimentado por la burocracia ineficiente del gobierno y la falta de transparencia en la información” (22).
- Colombia ha tenido un crecimiento económico sostenido en los últimos años (entre 2009 y 2013 el PIB creció en un 4%, muy por encima del promedio de la OCDE del 1,3%; sin embargo, esto no ha significado una disminución significativa de la pobreza y de la desigualdad: el PIB per cápita es de US 10.3, frente al promedio de los países de la OCDE



que es 35.45 (23); uno de cada 3 colombianos vive en la pobreza y la desigualdad social es muy alta, solo comparable a la de Haití, Honduras y Suráfrica.

- También permanecen altos niveles de desempleo y de informalidad laboral, que afecta principalmente a los jóvenes.
- Aunque la violencia ha disminuido significativamente, las tasas de homicidio anuales (31 por 100.000) aún está por encima del promedio de la OCDE (2,2).
- Desde 1985 se han desplazado 5.7 millones de personas debido al conflicto armado.

Luego de este panorama global de la situación del país (que deja por fuera otros problemas como la concentración de la tierra, la impunidad y el paramilitarismo), el informe presenta algunos rasgos generales del Sistema Educativo Colombiano en cuanto a su normatividad, estructura, cobertura, niveles y modelos. Cabe destacar la creciente privatización de la educación colombiana: el SEC tiene más estudiantes matriculados en instituciones privadas que el promedio de la OCDE: 19% en primaria y 23% en básica secundaria (en OCDE 10% y 14%), en la educación media, el 23% (en a OCDE 19%) y el 47% en educación superior (en la OCDE es del 30%) (p. 28).

Frente a las desigualdades en el acceso y el aprendizaje, señala que Colombia ha implementado iniciativas tales como los modelos flexibles, la educación étnica, la alimentación y el transporte escolar. “Sin embargo, el origen socioeconómico, la ubicación geográfica, la etnia y el género aun condicionan, en gran medida la oportunidad educativa de los niños colombianos” (p. 34).

La desigualdad social profundiza las disparidades en el acceso a la educación: un estudiante de estrato bajo tiene una expectativa de vida escolar de 6 años, mientras que uno de estrato alto es de 12 años. “Sólo el 9% de jó-

venes pobres entre 15 y 17 años logra entrar a la educación superior, frene al 62% de los jóvenes privilegiados” (35). También las zonas rurales están en desventaja frente a las urbanas lo cual se confirma en las disparidades regionales. Estas desigualdades socioeconómicas también se expresan en los resultados de las pruebas PISA.

La educación en el Plan de Desarrollo (2014 – 2018) se presenta como uno de los 3 pilares claves del desarrollo económico y social, junto con la paz y la equidad. Sin embargo, debe enfrentar grandes desafíos en la gestión de sus estructuras, instituciones y dinámicas institucionales. Para los expertos, si bien la descentralización posibilitó el aumento de la cobertura, “la falta de estándares comunes supone un reto para mejorar la calidad de la educación” (p. 40).

Para garantizar una mayor coherencia institucional, recomienda un mayor liderazgo y unidad en la ejecución de la política, dado que el MEN comparte su misión con otras instituciones como el ICBF y el SENA (depende del Ministerio de trabajo), garantizar una efectiva descentralización, lograr un consenso nacional en torno a la reforma educativa (involucrando a FECODE, el sector privado y las secretarías), garantizar una financiación adecuada y efectiva y movilizar fondos adecuados para la educación.

Con respecto a esto último, entre 2009 y 2013 el gasto en educación aumentó del 3.5 al 4.9 del PIB, por encima de Chile (4.5%), pero por debajo de Costa Rica (6,8%), Brasil (6,3%) y México (5.1%). Sin embargo, este aumento está asociado al gasto privado que aumentó de un 31% a un 35%, y que





**... En la misma lógica estandarizadora y en continuidad con las políticas ya establecidas se recomienda fortalecer y aprovechar más las evaluaciones a los estudiantes y profesores ...**

recae principalmente en las familias y destinados principalmente a costear la preprimaria y la educación superior. Por otra parte, el gasto público por estudiante en Colombia está muy por debajo del promedio de la OCDE y de otros países de América Latina.

El presupuesto nacional para educación aumentó de US 9.800 millones a US 10.400 millones; sin embargo, es poco probable que sea suficiente para alcanzar las mejoras educativas necesarias (51). Se necesitan medidas adicionales para ampliar la base de financiación para la educación, en la que los recursos locales deben aumentar, así como las alianzas con el sector privado. Finalmente, el informe insiste en la necesidad del buen uso de la información sobre el sistema, para mejorarlo; ello pasa por la creación de un sistema unificado y mejorar la calidad de los datos.

Como puede apreciarse, la caracterización del sistema educativo parece acertada, aunque no hay ningún esfuerzo por explicar las causas de la inequidad social y educativa descritas; con ello, invisibiliza que estas son la expresión de las estructuras sociales y económicas propias de un país capitalista periférico y cuyas injusticias se han agudizado en las últimas décadas por la imposición del modelo neoliberal. Así mismo, varios estudios (García y otros, 2013; Peña, 2013) han demostrado cómo en Colombia, el sistema educativo no solo refleja sino que también agudiza las inequidades sociales, regionales y de género.

**Las recomendaciones: estandarización del sistema**

Como señalamos, los capítulos 2 a 5, se ocupan, respectivamente de la Educación Inicial y la atención integral a la primera infancia, la Educación primaria y básica secundaria, la Educación media y la educación superior. Así mismo, se estructuran bajo un mismo esquema expositivo: contexto y características del subsistema, aspectos claves de política pública y recomendaciones de los expertos. Es en éste último aspecto en el que centraré la atención en el artículo, dado a que es donde se evidencia con mayor claridad la intencionalidad que rige las directrices de la OCDE: subordinar todo el sistema educativo a la racionalidad empresarial y de mercado.

Como se plantea en el resumen ejecutivo, el informe destaca las transformaciones que ha tenido el sistema educativo colombiano en función de adecuarse a las exigencias impuestas por organismos internacionales; señala que “su prioridad ha sido ampliar la cobertura y a elevar resultados de aprendizaje (a través de reformas en la formación docente y en sistemas de evaluación), a mejorar gestión y a comprometer a la sociedad para mejorar el sistema.

Para el informe, en la actualidad el sistema educativo colombiano se enfrenta a 2 retos: el primero, asociado a la profunda inequidad: “cerrar las brechas existentes en términos de participación” y el segundo, que aparece

como la solución del primero desde la perspectiva del discurso hegemónico: “hay que mejorar la calidad de la educación” (p. 15). En consecuencia señalan que las áreas en las que necesita desarrollarse más (la prioridad se invierte):

1. Mejorar la calidad de los resultados de aprendizaje: fijar expectativas claras de los valores, conocimientos y competencias que deben adquirir los estudiantes en cada etapa educativa. “La falta de un marco nacional curricular para la educación básica y media les dificulta, tanto a los docentes, como a las escuelas y los estudiantes, encaminar sus esfuerzos en pos de estándares más altos” (p. 16).

Como puede apreciarse, la calidad se asimila a “los resultados de aprendizaje” y este se le asocia con la necesidad de un currículo unificado, en contravía de la autonomía curricular conquistada en la Ley 115 y ratificada en los lineamientos curriculares de las áreas. Ésta necesidad de unificar “expectativas de aprendizaje” se ratifica en las recomendaciones dadas para cada nivel educativo:

“Desarrollar expectativas claras de enseñanza y aprendizaje en Educación inicial y la atención integral a la primera infancia... que establezcan metas, áreas de aprendizaje y competencias que todos los niños de Colombia deben alcanzar desde su nacimiento hasta el inicio de su escolaridad” (p. 126).

En la educación básica primaria y secundaria se recomienda a establecer un marco nacional de currículos para la educación, “para definir expectativa altas e iguales para todos los niños de Colombia y orientar a los profesores sobre lo que los estudiantes deben aprender en cada una de las etapas de su escolarización” (p. 204).

También en la educación media se recomienda orientar la enseñanza y el aprendizaje hacia las competencias básicas y las aplicaciones en



la vida real. “Estos esfuerzos se beneficiarían de un marco común de currículos que defina expectativas claras sobre qué deben aprender los estudiantes en este nivel y oriente a los profesores sobre la forma en que pueden mejorar los resultados de los alumnos (p. 258)”

Esta unificación y estandarización también es recomendada para la formación de los maestros (llamados en el documento como “fuerza laboral docente”) y los directivos docentes en los respectivos niveles educativos:

Se recomienda desarrollar estándares profesionales que aclaren qué significa un excelente maestro y un excelente directivo docente: “la definición de estándares profesionales ayuda a elevar el estatus y el atractivo de la profesión, mejora la eficacia de otras políticas docentes y garantiza que los profesores cuenten con los conocimientos, habilidades y valores necesarios para apoyar el aprendizaje de los estudiantes” (p. 205).

Se sugiere mejorar la formación docente inicial y el desarrollo profesional, siempre en función de los currículos unificados: “Los programas de formación docente inicial deberían estar alineados con el marco nacional de currículos y los estándares profesionales y tener un enfoque práctico más amplio para desarrollar las competencias pedagógicas y facilitar un aprendizaje más centrado en los estudiantes” (p. 206).

Recomiendan fortalecer la profesionalización de la gestión escolar mediante la misma vía: “La introducción de estándares profesionales para los directivos docentes podría ayudar a que el enfoque pase de centrarse en la administración a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas y colegios” (206)

En la misma lógica estandarizadora y en continuidad con las políticas ya establecidas se recomienda fortalecer y aprovechar más las evaluaciones a los estudiantes y profesores:

“Alentar y apoyar a los profesores para que hagan uso más eficaz de las evaluaciones de los estudiantes: se les deben proporcionar ayudas adecuadas a los profesores, como herramientas de evaluación, materiales pedagógicos, maestros asistentes y recurrir a cursos de nivelación” (p. 205)

“Utilizar las evaluaciones para impulsar el mejoramiento y recompensar de forma eficaz a los profesores” (p. 206)

Para la educación media también se recomienda “usar la evaluación para potenciar la mejora de la educación.”

2. Promover la equidad de oportunidades educativas: “se deben tomar medidas más contundentes para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de alta calidad” y enfrentar las desigualdades en el acceso a oportunidades equitativas de aprendizaje.. Se deben afianzar políticas como la jornada única escolar y el nuevo Índice Sintético de Calidad Educativa, para promover el mejoramiento de la calidad en las escuelas menos favorecidas y con bajo desempeño” (p.17).

3. Mejorar los sistemas de recolección y uso de datos y la optimización de los recursos financieros del sistema con el fin de orientar las mejoras en calidad y equidad

- Finalmente, en cada nivel se hacen recomendaciones específicas, unas asociadas a dar continuidad a políticas en curso, otras, a partir de valoraciones que hacen de aspectos específicos; algunas de ellas son:
- Continuar mejorando la educación inicial y el desarrollo profesional de la fuerza laboral de la EIAIPI.
- Informar y apoyar a los padres de familia sobre cómo facilitar un entorno eficaz desde el hogar.
- Garantizar el acceso universal a la EIAIPI y una transición exitosa a la escuela, abordando las inequidades de participación a la EIAIPI y priorizando el grado de transición.

- Apoyar a los profesores para que aprovechen el tiempo en el salón de clases de forma eficaz (bajo el supuesto de que no lo hacen) y aumentar la jornada para aquellos menos favorecidos.
- En la educación media, “los empleadores deben estar más involucrados en el diseño de los programas, los currículos y la certificación” y... fortalecer los mecanismos para una transición sin complicaciones hacia una educación continuada y el mercado laboral” (259).
- Aumentar los índices de las matrículas y finalización de estudios, especialmente para los estudiantes menos favorecidos.
- Fortalecer el liderazgo y el consenso nacional para la realización de estas reformas.

En cuanto a la educación superior, plantean que su reforma “es una prioridad de la agenda política nacional en Colombia, con planes ambiciosos para reducir las brechas de equidad y aumentar la calidad y reestructurar el sistema de prestación de educación superior” (p. 322). Sugieren que las transformaciones se orienten en 3 direcciones:

- Ampliar el acceso y mejorar la equidad: garantizando la accesibilidad de la información para apoyar las decisiones de los estudiantes, enfocando el apoyo académico sobre los estudiantes en riesgo, y eliminando las barreras financieras de la matrícula de estudiantes de bajos ingresos.
- Garantizar la calidad y la pertinencia: introduciendo un sistema de aseguramiento más estricto, creando una cultura de mejora institucional y académica y nivelando la calidad de las instituciones del pilar de formación educativa técnica.
- Fortalecer la gestión y la financiación, a través de la creación de un sistema más integrado y avanzando hacia un sistema de financiación basado en el desempeño.



## Balance crítico a las recomendaciones

Como puede apreciarse, si bien es cierto que hay recomendaciones orientadas a disminuir la inequidad dentro del sistema, el grueso de las mismas se orientan a la “mejora de la calidad”, entendida en su más reducido sentido mercantil: mayor eficacia del sistema, a su vez asociada a la estandarización y evaluación de resultados. Queda así sacrificado el sentido de la educación en el altar de la racionalidad mercantil que la entiende como adquisición de competencias específicas, que permitan la formación de sujetos mínimos funcionales al mundo laboral capitalista.

Como ha sido puesto en evidencia en otros contextos (Diez Gutiérrez, 2006), bajo la ideología de la necesidad de responder a los desafíos de la globalización y de la “sociedad del conocimiento” y de volver más “eficientes” los sistemas educativos, que subyace a documentos como éste elaborado por la OCDE, se pretende subordinar totalmente las instituciones y prácticas escolares a las exigencias de la acumulación capitalista mundializada.

En este contexto, se ha venido imponiendo y naturalizando un discurso economicista y empresarial dentro del campo educativo, en el cual, estudiantes son ahora “recurso humano”, los profesores “fuerza laboral docente” y los directivos docentes “gerentes”; la orientación de las escuelas se asumen como gestión empresarial y se promueve la alianza con este sector económico; en muchos casos son los propios empresarios quienes trazan las políticas educativas.

Cualquier sentido emancipador, crítico o tan siquiera humanista de la educación queda desplazado de los fines productivistas del sistema educativo; por ello, en el documento brilla por su ausencia cualquier referencia a valores como la solidaridad y la cooperación, cualquier sentido de lo colectivo y de lo comunitario; cualquier alusión a la autonomía, a la imaginación, a la creatividad, a la dignidad, a los deseos, a las expectativas de los estudiantes y profesores.

Mucho menos caben las diferencias y singularidades culturales y étnicas conquistadas por los pueblos originarios y afros como un derecho colectivo. La eventual imposición de un currículo único, en la misma línea de la estandarización de los contenidos de aprendizaje, dejará por fuera los saberes, los valores, las cosmovisiones de estas poblaciones, así como la de otras comunidades culturales con sentidos y proyectos de vida común, que se aparten del pensamiento único del capital.

La formación inicial y continua de los docentes también queda subordinada a esta racionalidad reduccionista y estandarizadora: vulnerando la autonomía universitaria, el MEN ha promulgado un decreto (2450 de 2015) y una resolución (2041 de 2016) que lo reglamenta, bajo el pretexto de garantizar la calidad de las licenciaturas en las que se forman los futuros maestros, dictamina desde cómo pueden denominarse hasta la distribución de sus espacios académicos y la práctica pedagógica, y desde los cuales condiciona el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación.

Ahora, el documento promueve la construcción de unos estándares para unificar la manera de entender la “excelencia docente” y la “alineación” de su formación profesional a los contenidos curriculares unificados de las áreas académicas respectivas. Si así llegara a pasar, la formación y actualización docente se reduciría a la formación de competencias funcionales a estas políticas educativas, quedando fuera de lugar una formación humanística y pedagógica que lo empodere como sujeto de saber y poder, capaz de actuar con autonomía en diferentes escenarios educativos (escolares o no).

Finalmente, hago una invitación a los maestros del país, especialmente a los sindicalizados, a que lean el documento de la OCDE, así como los recientes decretos y resoluciones del MEN, que representan una verdadera

contrarreforma educativa, con respecto a las normatividades que se lograron concertar en la década de 1990, gracias a la movilización del magisterio en las dos décadas anteriores y al contexto prometedor de la Constitución de 1991.

Solo la movilización informada y organizada podrá frenar esta subordinación del sistema educativo a la lógica totalitaria del capital y generar las condiciones para que los maestros retomemos la iniciativa de instituir unos nuevos sentidos a la educación, pertinentes con la construcción de un país en paz con justicia y democracia y desde el respeto a las diferencias culturales que caracterizan nuestra nación.

## Bibliografía

- Diez Gutiérrez, Enrique Javier (2006). “Educar para el mercado”. En: *Opciones pedagógicas* # 34, Bogotá Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- García, M y otros (2013). *Separados y desiguales: educación y clases sociales en Colombia*. Bogotá, Dejusticia
- OCDE (2016). *La educación en Colombia*, Bogotá, MEN
- Peña, Fausto (2013). Tesis para obtener el título de doctor en educación. Bogotá, Universidad pedagógica Nacional

## Notas

- 1 En la actualidad, la OCDE está conformada por 34 países de América, Europa y Asia. Esos países son: Alemania, Austria, Australia, Bélgica, Canadá, Chile, Corea, Dinamarca, Estados Unidos, España, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía.
- 2 Comercio, Asuntos fiscales, Empleo y asuntos sociales, Seguridad social y pensiones privadas, Competencia, Mercados financieros, Gobernanza pública, Política regulatoria, Desarrollo territorial, Desarrollo económico, Estadísticas, Educación, Política científica y tecnológica, Política de información, computación, y comunicaciones, Política del consumidor, Salud, Política ambiental, Químicos, Inversión, Gobierno corporativo, Cohecho en las transacciones comerciales internacionales, Agricultura y Pesca.



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

Consulte los mejores programas académicos sin costo en nuestras guías.




**Guía del estudiante**


**Guía Profesional POSGRADOS**

Descargue la mejor información **completamente gratis**

Pasos para descargar nuestras guías digitales

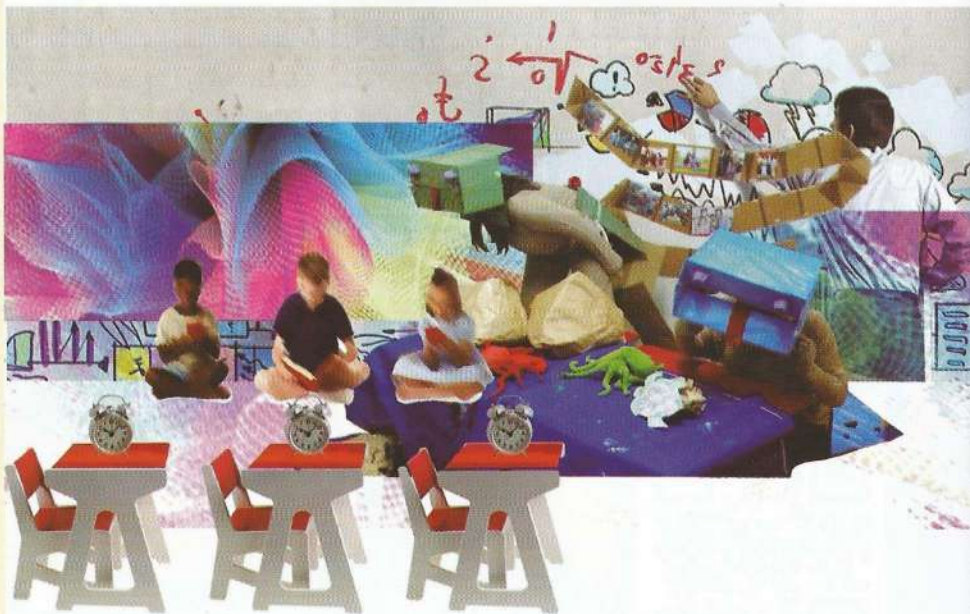
1. Ingrese desde su celular a su tienda virtual   
2. Ubíquese en el ícono buscar y escriba Lector QR 
3. Descargue una app de manera gratuita 

4. Escanee el QR de esta pieza 

5. Disfrute de nuestras guías digitales 



# La educación, campo reconfigurado y en disputa



Los nuevos reformadores corporativos demostraron su precaria comprensión de la educación, construyendo falsas analogías entre la educación y el mundo empresarial. Ellos piensan que podríamos concertar la nueva educación aplicando los principios de los negocios, la organización, la administración, las leyes de la economía y el marketing, y con un buen sistema de recolección de datos que proporcione las informaciones necesarias para incentivar la fuerza de trabajo —directores, profesores y estudiantes— con recompensas y sanciones apropiadas. Como esos reformadores, yo escribí y hablé con convicción en los años 90 y comienzos del 2000 sobre lo que era necesario para reformar la educación pública, y muchas de mis ideas coincidían con las de ellos.

Diana Ravitch



Marco Raúl Mejía J.

PlanetaPaz. Expedición Pedagógica Nacional

Uno de los elementos centrales a la reconfiguración de la educación y la escuela y uno de los lugares donde se hace visible en el siglo anterior, van a ser las discusiones curriculares en el mundo norteamericano y que con su “asesoría técnica” se implementaban en algunos países que hacían parte de su bloque hegemónico<sup>1</sup>. Una comisión organizada a comienzos de los 80 del siglo pasado,

para pensar el lugar de la educación en lo que se señalaba como la crisis del desarrollo en los EEUU como potencia, se veía con preocupación la pérdida de importancia frente a Japón, lo cual prende las alarmas y muestra cómo la educación que se desarrollaba en esos momentos no daba cuenta de los cambios que se estaban dando o se abría ante las nuevas realidades del conocimiento y las tecnologías.



Ese informe fue publicado en 1983 por el Departamento de Educación de los Estados Unidos, con el nombre de *A Nation at Risk*, Una nación en riesgo.

El informe alerta sobre el futuro de la Unión como potencia y de su economía para garantizar en el largo plazo el bienestar del que habían disfrutado sus habitantes. En este contexto, la comisión de la educación de calidad de la Secretaría Nacional de Educación realiza su replanteamiento tomando como base lo planteado y traza el derrotero de lo realmente importante (mínimos educativos y formativos) de lo cual deben ocuparse las escuelas para formar el ciudadano de este tiempo, y se señala que las prioridades son las tres "R" del inglés Reading, Writing, and Arithmetic: lectura, escritura y aritmética, y privilegian las disciplinas que se necesitan bajo el nombre del STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics), ciencias naturales, tecnología, ingeniería y matemáticas. Sobre ellos debe ejercerse un control de su nivel académico. De igual manera, ellas deben garantizar el acceso a la universidad.

Estos elementos son considerados bajo el horizonte de formar una fuerza laboral que permita hacer frente a la competencia extranjera y construir la nueva economía basada en el conocimiento. Para ello se inician procesos de experimentación e innovación en el sistema descentralizado de la educación norteamericano y se llega a un acuerdo para elaborar durante diez años la nueva ley de educación que es aprobada en el año 1995 en el gobierno del presidente Clinton.

Estos criterios de la importancia de la educación en la globalización son recogidos por el Banco Mundial, que en la década del 70 del siglo pasado había promovido la revolución verde como el gran factor de movilidad social en el mundo y había destinado parte importante de sus recursos al campo y a la agricultura, realiza el giro hacia la educación como el factor central para darle forma a estos nuevos tiempos signados por el conocimien-

to, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación, la investigación y en el lapso de una década gran parte de sus dineros van a educación (Mejía, M. R. 2006). para promover las nuevas leyes educativas guiadas por el STEM y las tres R, las cuales son colocadas en las diversas naciones del mundo bajo su asesoría y financiamiento.

Este perfil educativo se va convirtiendo en hegemónico y es perfeccionado paulatinamente a medida que el discurso oficial sobre él es acogido por políticos y economistas con preocupantes consecuencias sobre el funcionamiento de la educación, iniciando un proceso cuyas principales características serían el siguiente decálogo:

- a. Jerarquización del conocimiento que se imparte en las escuelas a partir del STEM y las disciplinas asociadas a él con la exclusión paulatina de las otras.
- b. Un conocimiento objetivo, lo que ha devenido en la organización y transmisión de él de manera instruccional generando una despedagogización del oficio de maestra/o.

### ... El informe alerta sobre el futuro de la Unión como potencia y de su economía para garantizar en el largo plazo el bienestar del que habían disfrutado sus habitantes...

- c. Un currículo de mínimos para insertarse en la globalización, expresado educativamente en estándares y competencias bajo la idea de derechos básicos de aprendizaje, constituyendo una educación centrada en el homo faber, humanos que saben hacer para el desempeño laboral.
- d. Verificabilidad de aprendizajes a través de un sistema de pruebas estandarizadas, en un comienzo las

TIMSS y luego las PISA, desechando todo tipo de valoración que no sea cuantificable.

- e. Valoración del trabajo docente e institucional de acuerdo a los resultados de niñas, niños y jóvenes, verificado en las pruebas, estableciendo una serie de incentivos económicos y de exigencias para el ascenso en los escalafones docentes, instaurando una competencia que ha terminado distorsionando la formación en aras de buscar los resultados positivos en la prueba.
- f. Incorporación de las tecnologías (TIC) como soporte fundamental del proceso educativo, tanto en sus aspectos académicos de gestión, de evaluación y de control, lo cual ha terminado haciendo un uso instrumental de ellas (ferretería) sin lenguaje digital ni realidad virtual y menos como parte de la cultura de la época.
- g. Recambio de los directivos docentes para dar respuesta al cambio, construyendo su gestión en torno a un control administrativo de las instituciones, lo que ha ge-

nerado un grupo de rectores gerentes con gran desconocimiento de lo pedagógico.

- h. Para dar forma a la sociedad del conocimiento, se promueve la ampliación de la cobertura universitaria (Bolonia), lo cual ha terminado en una titulometría con infinidad de profesionales sobreeducados desempleados, y fortaleciendo una nueva industria del conocimiento centrada en la universidad.



- i. Construye un sistema de calidad realizado en paralelo y en coordinación con los otros grupos de la OECD basado en una estandarización de corte empresarial y administrativo, convirtiendo los criterios de excelencia de cada disciplina en estándares. Ello se ve hoy con claridad en Colciencias, como diría Kant hace mucho tiempo, “comerciantes de la ciencia”.
- j. Privatización, un nuevo discurso de la sociedad civil y su responsabilidad generó un nuevo pacto

nes centralizados, lo que da entrada a una segunda generación de reformas educativas más ajustada a los criterios de la economía, el mercado y la administración, en donde estaría la ley 715 del 2001 en nuestro país (y su doble vinculación, lo que da origen a los dos estatutos profesionales) y su correspondiente en EEUU (No child left behind), ningún niño dejado atrás, en donde se impusieron estándares nacionales, evaluaciones sistemáticas, que por ejemplo en estos momentos en más de la mitad de los EEUU son realizadas por un grupo privado, Parsons.

rial administrativo que monitorea la OCDE a través de su club de buenas prácticas por el mundo como exigencia para el ingreso a ella y verificada con las pruebas PISA<sup>2</sup>, lo que ha denominado el estudio internacional de la educación Pasi Sahlberg, “el movimiento mundial de reforma educativa” (GERM).

El proyecto del capitalismo global con argumentos “técnico-objetivos” sigue profundizando la promoción de las reformas basadas en los modelos de gestión del sector empresarial, en muchos casos, haciendo una transposición mecánica sin diferenciar ni hacer explícitas las especificidades educativas. Curiosamente, algunos de esos elementos que se comienzan a legislar en nuestro país y columna vertebral de nuestra ley 715 de 2001 y su reglamentación, así como de la actual reforma educativa mexicana, ya había sido cuestionada por una de las arquitectas de este movimiento de nuevas leyes educativas después de trabajar para ellas en su formulación y apoyar su implementación durante 24 años, Diana Ravitch, en un texto escrito en el 2010. En dicho texto afirmaba: “hoy, observando los efectos concretos de estas políticas, cambié de opinión: ahora considero que la calidad de la enseñanza que reciben los niños es más importante que los problemas de gestión, organización o evaluación de los establecimientos”<sup>3</sup>. Luego reafirmó sus planteamientos desarrollándolos en el libro donde está contenida la cita con la cual encabezó este escrito, traducido a muchos idiomas.



empresarios-gobiernos para que la educación se asumiera en forma concertada, ya que los recursos y los sentidos de ella eran definidos por el futuro laboral de sus miembros, apareciendo nuevas formas de escuelas públicas: concertadas, libres, chárter, que bien analizadas ha dado lugar a las formas iniciales de la industria del conocimiento, la cual mueve billones de dólares en el mundo y van desde textos escolares, pruebas estandarizadas, contenidos digitales, gestión de centros y muchas otras.

A medida que se evaluaba la oleada de nuevas leyes de educación se fue reconviniendo la escuela desde patro-

Además, como lo regional y el gobierno central es tan fuerte en Estados Unidos, se llenó de incentivos a los gobiernos estatales (departamentales) que entraran en la estandarización nacional de la educación. En nuestro país el actual ministerio de educación ha venido planteando la necesidad de descentralización administrativa para organizar un currículo nacional de mínimos (competencias, estándares y derechos básicos de aprendizaje), así como una serie de decretos que van haciendo el ajuste de nuestra educación al modelo. Con ello trata de acabar los intersticios que había dejado la ley 115 de 1994 para imponer las dinámicas del proyecto empresa-

### Las reformas educativas de tercera generación, buscando lo alternativo

Sectores del pensamiento crítico ven en estos procesos la cuarta revolución industrial y tecnológica o “revolución de las redes informacionales”. Allí se ubica el paradigma micro electrónico como una nueva realidad, lo cual exige incorporar lo informacional a la arquitectura de las redes telemáticas y de comunicación, dando un salto



cuantitativo en las máquinas informacionales, constituyendo esas redes, las cuales intensifican los circuitos de reproducción del capital en las actividades de información, educación, investigación, desarrollo del sector servicios, en consultoría, información, comunicación, burocracia pública y privada, y en los servicios financieros. Ese cambio socio-técnico de este tiempo algunos lo han llamado “la cuarta edad de la máquina”<sup>4</sup>.

Es acá donde un trabajo investigativo y educativo crítico permite romper esa separación y construir los nexos entre uno y otro proceso como producción humana reintegrando la unidad entre trabajo manual y trabajo intelectual, rompiendo así el nuevo fetiche sobre estas dinámicas nuevas en la sociedad, que organiza el capital sobre un uso instrumental intensivo. La ruptura que hizo el capital sobre trabajo manual e intelectual se reintegra en la relaboración de la inteligencia general a partir de esta nueva mirada para comprender esta producción como inseparable, lo cual también permite ampliar la idea de tecnología y verla en la producción campesina, en el conocimiento ancestral de nuestras comunidades originarias sobre el agua, los bosques, los cultivos, entre otros, lo cual hace del territorio ese lugar de contradicciones y conflictos en donde se constituye la acción humana en este tiempo, y que ha dado forma a lo que algunos autores han llamado “epistemologías del sur” (Santos, Boaventura De Sousa. 2009).

Esta nueva mirada crítica comienza a mostrar los límites de las teorías basadas en el crecimiento como una única posibilidad de organizar la sociedad, y en ese sentido emergen con fuerza en ese desarrollo no solo las crisis políticas, marcadas por el cambio de época, sino también aquellas derivadas de la multipolaridad (es claro desde el lugar de la OCDE como tanque de pensamiento del capitalismo globalizado) –donde ninguna potencia puede hoy predeterminar los rumbos y sus influencias sobre toda la humanidad.

## ... En nuestro país el actual ministerio de educación ha venido planteando la necesidad de descentralización administrativa para organizar un currículo nacional de mínimos ...

Ya no estamos frente a un solo centro, sino que ese mismo centro es parte de una crisis estructural, lo cual se hace visible en las ideas sobre las cuales ha estado fundada la organización de esta sociedad:

- Una economía basada sobre el crecimiento infinito.
- Una naturaleza entendida como estar ahí para ser dominada por lo humano.
- Una idea de progreso sin fin.
- Unas epistemologías basadas en lo universal y en la negación de la diferencia.
- Una idea de desarrollo que plantea un lugar fijo a dónde ir y atrás todo el subdesarrollo, que da forma a todos los organismos multilaterales.

Diferentes lecturas de este mundo, a su vez, comienzan a cuestionar esos acercamientos interpretativos y a mostrar cómo un proyecto centrado en el dominio unipolar y la eliminación de la diversidad, además de estar fundado en el consumo de energías fósiles como si no tuvieran límites, hacen visible y muestran esa otra cara, la que ante nuestros ojos se nos presenta bajo formas de crisis financiera, crisis climática y energética, crisis de granos y alimentos, del antropocentrismo, del adultocentrismo, de la patriarcalidad, del eurocentrismo y muchas otras que nos encontramos en los lenguajes cotidianos de los diarios, las revistas especializadas y los artículos de expertos.

De igual manera, los sectores críticos inscritos en múltiples corrientes de ese pensamiento (Mejía, M. R. 2012), han iniciado en este tiempo la marcha por comprender los cambios y construir los mapas que requieren estos nuevos tiempos. Los procesos de resistencia han llevado también a incidir sobre políticas públicas en donde comienza a constituirse no solo una acción transformadora sino también nuevos planteamientos de corte emancipador. Es en este marco que yo llamo a la manera como se enfrentó el acto legislativo 001 del 2001, la derrota histórica de FECODE y que concluye con la imposición del gobierno de la ley 715, en cuanto se enfrentó a un capitalismo que reconfiguraba su escuela y la lucha sindical con un volver atrás a las reivindicaciones establecidas y no se aprovechó para negociar esas transformaciones haciendo la readecuación de sus luchas y la organización para las nuevas realidades.

Esas disputas en la reconfiguración del saber escolar de la modernidad comienzan a ser enfrentadas por sectores críticos en todo el mundo, acompañadas de movilizaciones y protestas, lo cual puede ser reseñado fácilmente buscando en la prensa de los años que llevamos corridos de este siglo. Por motivos de espacio, en este texto reseñaré dos expresiones latinoamericanas de ello: la revolución de los pingüinos (Chile) y la nueva ley de educación boliviana 070 (Avelino Siñani y Elizardo Pérez).



Estas representan dos manifestaciones de eso que llamo “tercera generación de leyes educativas”, en el caso chileno de lucha y protesta directa que muestra las características de la nueva forma de lucha, y la boliviana, expresión de una ley que se construye no con los fundamentos de los organismos multilaterales sino en una lectura del cambio de época desde la especificidad y particular identidad de ese país, mostrando la urgencia de no seguir realizando leyes de educación sin la discusión sobre la pertinencia de los procesos educativos en la tensión de formar ciudadanas y ciudadanos del mundo e hijas e hijos de la aldea.

En mi texto *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II: entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*, sintetizo este movimiento como sigue (Mejía, M. R. 2014):

El año 2006 marcó un hito importante en la movilización de la juventud chilena. Los estudiantes de la secundaria salieron a las calles con unas reivindicaciones muy precisas en torno a las tarifas de transporte público, el pago por la realización de las pruebas de ingreso a la universidad, la implementación de la jornada completa para los centros escolares. Ligadas a ellas, el movimiento enlazó la crítica a un sistema educativo sostenida sobre la Ley Orgánica y Constitucional de Educación (LOCE), construida sobre las bases educativas de la dictadura, manteniendo aspectos que se cuestionaban por estas movilizaciones, como la municipalización, y la subvención a la demanda. La movilización que comenzó a ser denominada “Revolución de los pingüinos” por el uniforme que usaban los estudiantes (azul oscuro, camisa blanca y chaleco) golpeaba la reforma educativa, que era presentada por el Banco Mundial como modelo, no sólo para los países de América Latina, sino para el ámbito internacional. Esta situación que hizo pensar a la clase dirigente chilena que había llegado a una educación con los mínimos básicos (en infraestructura, remuneraciones docentes, cobertura y organización de los centros escolares), y había vendido la idea del inicio del despegue hacia la calidad, fue tocada por la dinámica social de los jóvenes, con la cual se devela el cumplimiento parcial y limitado de esas apuestas del capitalismo global a nivel educativo en la realidad chilena.

La protesta, descalificada en un comienzo, fue rápidamente valorada y llevó al gobierno de la presidenta Bachelet y su ministra Yasna Provoste, quien había reemplazado al ministro Martín Zilia –salido de su cargo en medio de las protestas de los pingüinos— a plantear la necesidad de una nueva ley general de educación. Para ello, se constituye el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (CAP), en donde concurren las más variadas fuerzas de la sociedad, lo cual concluye con una nueva ley de educación.

Esa generación que enfrenta la ley modelo para los organismos multilaterales, cuando llegan a la universidad confrontan nuevamente en la calle el modelo privatizador que regía la educación terciaria en dicho país, logrando un amplio consenso de sus familias, lo que lleva a que el gobierno de la concertación coloque en su plataforma para enfrentar el gobierno de Piñera la financiación estatal de la educación superior, que ha sido uno de los logros importantes del segundo mandato de la presidenta Bachelet. Curiosamente, la ley que se desmonta en Chile es el modelo que toma el ministerio de educación de Colombia para la reforma de la universidad y que el Movimiento amplio estudiantil MANE derrotó con la protesta propuesta en las movilizaciones nacionales del primer gobierno de Juan Manuel Santos.

Posteriormente, en el 2015, en el debate surgido por la educación terciaria, el movimiento continúa sus luchas y plantea un frente por una nueva educación y un nuevo lugar para el maestro y la maestra en la educación, articulando en su propuesta la necesidad de cambiar la legislación sobre la organización gremial del magisterio que la dictadura de Pinochet había permitido conformarse solo como “colegio” de profesores. Estos cambios se plantean no solo para acabar de salir de la influencia política de ese período antidemocrático de ese país sino para construir un gremio sobre las nuevas banderas que plantea el cam-

bio de época a manera de ejemplo, la estructuración de un movimiento pedagógico fuerte y la modificación de los tipos de estructura organizativa de lo sindical es planteada en la agenda. Este tema desborda las pretensiones de este artículo y lo dejamos para un próximo documento.

La experiencia chilena de lucha, confrontación e incidencia en políticas públicas contrasta con la experiencia boliviana, que en la década del 90 había desarrollado una de las leyes más neoliberales del continente y que a la llegada de Evo Morales a la presidencia decide iniciar una discusión para realizar una ley de educación más acorde al proyecto político planteado por un gobierno alternativo, lo cual lleva a preguntarse por la identidad nacional de un país con mayoría indígena en un mundo globalizado y cómo darle lugar a esta tensión con un proyecto educativo, lo cual coloca al equipo técnico del ministerio a animar la producción para estas definiciones en el marco de un proyecto orientado por el Vivir bien, Suma qamaña, Sumak Kawsay (Ibáñez, A., y Aguirre, N. 2014).

En ese sentido, el ministerio se coloca de cara a pensar y a proponer otra educación más enraizada en el reconocimiento de Bolivia como un estado plurinacional, en cuanto la existencia de 36 naciones originarias le daba unas particularidades de diversidad en la unidad a las cuales busca responder la ley. Para ello, organizan una estructura sobre un currículo intra e intercultural y plurilingüe, y una propuesta de formación general de los docentes para dar respuesta a lo planteado en la ley que retoma elementos de la experiencia de Warisata (Pérez, E. 1985) desarrollada en la década del 30 del siglo pasado por Avelino Siñani y Elizardo Pérez, que le da nombre a la ley 070, retomando de ésta el énfasis técnico-productivo que integraba los principios de teoría, práctica, valores y producción.

La ley se plantea como descolonizadora. Un ejemplo de esa particularidad lo da el artículo 3, parágrafo 6, cuan-





Fotografía - Alberto Motta

do dice que la ley es “laica, pluralista y espiritual”. Esto último, en coherencia con el Vivir bien y los derechos de la Pachamama en un estado sociocomunitario. En lo pedagógico, busca una educación liberadora para “que la persona tome conciencia de su realidad para transformarla” desarrollando su personalidad y pensamiento crítico” en base a “una cultura de paz, buen trato y convivencia pacífica” (parágrafo 14, artículo 3). Como vemos con las dos citas anteriores, nos muestra un proyecto educativo fundado sobre la recuperación de principios que pertenecieron a la tradición crítica y emancipadora y la enriquecen con sus particularidades contextuales.

En palabras del viceministro de educación boliviano:

“la relación de la educación popular con las acciones del estado deben ser relaciones constantes con el propósito de que exista una dinámica cambiante, modificadora y transformadora. Debe existir permanentemente un ejercicio de crítica, pero también de autocrítica por parte de cada docente en el país, puesto que un maestro sin investigación, sin ética, sin compromiso social ni innovación ni transformación perenne no es un profesional reconocido como tal, y mucho menos puede ser un maestro así, que se circunscribe a las premisas de la educación popular. La gran mayoría de los docentes ha sido formado bajo estas modalidades de la educación popular definida como política de estado.” (Aguirre, N. 2015).

Desde luego que esta apuesta ha generado debate. Recuerdo cómo en un foro uno de los dirigentes del sindicato de maestros urbanos de Bolivia señalaba que una apuesta de este tipo era un retroceso político, ya que balcanizaba la unidad nacional y conceptualmente era un retroceso a formas precapitalistas de producción que se manifestaba en la esfera del conocimiento por recuperar los saberes de las comunidades originarias, a lo que replicaba el dirigente de los sindicatos rurales, que eso era un pensamiento eurocéntrico de una izquierda colonizadora que leía desde la teoría pero no aterrizaba ésta a la realidad de nuestros conceptos.

También los movimientos sociales del continente entran en esta disputa. Vale mencionar la propuesta del movimiento sin tierra de Brasil, de educación del campo y la de los piqueteros y fábricas tomadas en Argentina con sus bachilleratos nocturnos, y muchas otras experiencias a lo largo del continente, que nos haríamos largo enumerar.

### **La reconfiguración continúa como espacio en disputa**

La educación de este tiempo no acaba de encontrar su forma, ni el proyecto capitalista globalizado lo logra ni los caminos alternativos pueden mostrar una propuesta. Esto nos muestra cómo

éste es un espacio lleno de intereses contrapuestos. El espacio está servido y se hace necesario buscar caminos nuevos, algunos inéditos, sin certezas absolutas y eso es difícil para un pensamiento de todo tipo atravesado por la forma positivista de la verdad. Hoy, en múltiples lugares, se disputa cómo construir y darle lugar a la educación de estos tiempos. Es significativa la manera cómo la internacional de la educación ha decidido construir en sus filiales movimiento pedagógico como una manera de enfrentar el neoliberalismo en educación. En nuestra realidad, el sindicato logra romper la matriz internacional de evaluación, buscando caminos alternativos iniciales al respecto. Las maestras y maestros de la CNTE en México luchan contra la reforma de segunda generación que se le impone, acompañado por sus comunidades locales.

También los cuestionamientos se hicieron a la directora general de la Unesco, Irina Bokova, por la manera cómo se ha ido plegando el organismo a la política del Banco Mundial y la OCDE. Hace poco, circuló una carta firmada por miles de intelectuales y académicos de la educación en el mundo en donde se denunciaba lo que había pasado en el último foro mundial de educación celebrado en Incheon, Corea (mayo de 2015), donde se decía:



Asimismo, consideramos necesario destacar que el discurso de la calidad educativa viene siendo utilizado por parte de los organismos económicos internacionales como el “caballo de Troya” con el cual se introducen las contrarreformas educativas que reducen el papel de los sistemas educativos al desarrollo de un pequeño grupo de aprendizajes y a una competición sin sentido entre las instituciones escolares por posicionarse en rankings. De igual manera, dados los criterios selectivos de las materias a evaluar, se jerarquizan peligrosa y sesgadamente determinados aprendizajes, primando en la práctica en exclusiva lo que se viene denominando un “back to basics”... Muchas de las miradas sobre la educación distintas a las que pretenden hegemonizar los organismos económicos globales prácticamente estuvieron ausentes en la cita de Incheon.<sup>5</sup>

En Colombia, desde las directivas de la educación, se organiza una reforma a través de decretos y resoluciones para dar respuesta a los requerimientos de la OCDE, como lo muestra Stella Cárdenas<sup>6</sup> en un foro regional en donde para fines de 2015 y lo que va del 16, muestra la cantidad de legislación al respecto:

Decreto 2450	17 de diciembre 2015	Programas académicos de licenciaturas enfocados a la educación
Decreto 490	18 de mayo de 2016	Se reglamenta el 1278, tipos de empleos del sistema especial de carrera docente
Decreto 501	30 de marzo de 2016	Sobre jornada única y mejoramiento de educación básica y media
Resolución 06312	7 de abril de 2016	Previsión de vacantes definitivas de cargos docentes, mediante nombramiento provisional. Crea el Banco Nacional de Excelencia
Resolución 093	17 de mayo de 2016	Manual de funciones, requisitos y competencias para los cargos directivos docentes y docentes de carrera profesional
Decreto 915	1 de junio de 2016	Manual de funciones concurso de ingreso al sistema especial de carrera docente. Competencias básicas y la prueba sicotécnica y otras disposiciones.

No solo hay decretos, se inicia un proceso de transferencia de modelos educativos de corte instructorista, por ejemplo, las matemáticas de Shanghai, o el de educación de Belo Horizonte, sin ninguna contextualización. Un claro caso de privatización larvada es el programa colombiano “Ser pilo paga”, que a nombre de beneficiar a los más pobres en educación, al revisar sus cifras lo que realmente está pasando es que las universidades privadas han recibido 22,089 estudiantes, el 83.99% del total y para ello se ha destinado el 98.4% del presupuesto. En cambio, las universidades públicas atienden 3,555 estudiantes, el 16.09% con un presupuesto del 1.6%<sup>7</sup>; alertándonos sobre la idea de meritocracia, en cuanto a la vez que establece para parámetros de elite al derecho a la educación, muestra, cómo lo privado utiliza cualquier fisura, para convertirla en mercancía, ganancia y acumulación.

En mayo del 2016, se lanza por el MEN, el documento: “Sistema Nacional de Educación terciaria ((SNET) camino para la inclusión, la equidad y el reconocimiento”. El cual desempolva un viejo documento del Banco Mundial del año 2003 “La educación terciaria en Colombia, preparar el terreno para su reforma” en el cual se basa la reforma de Santos, que derroto la MANE y que ahora, se realiza por decretos. En el nuevo documento se propone congelar la educación a nivel de su cobertura, para el 2014, en 1.365.000 estudiantes, en los próximos 20 años y propone, como meta para el 2034 tener el 65% de los estudiantes en carreras técnicas y tecnológicas, algo que Guillermo Hoyos, ya había denominado: La chatarrización de la U, convertida en tecnológico, al servicio del capital Cognitivo.

Como se puede ver, la educación al constituirse en fundamental al cambio de época, centrado en el conocimiento, la tecnología, la innovación y la investigación, se vuelve central a un capitalismo que convierte la ciencia y el trabajo inmaterial en fuerza productiva, lo que exige una renovación de las dinámicas interpretativas, conceptuales, pedagógicas, con las que actuamos las y los educadores, cuestionando una mirada que habla en educación como si esto fuera un asunto “técnico-científico”. Busca olvidar todo su componente político-ideológico, que se hace visible en todas las propuestas en lo micro, trabajo pedagógico de espacios educativos y construcción de subjetividades; en lo meso, procesos institucionales y locales; y en lo macro, políticas públicas, todos estos lugares urgentes de actuación, para comprender la manera cómo los intereses se ponen en juego allí. Como bien lo dice una de las grandes críticas del modelo y proyecto del capitalismo globalizado en Estados Unidos:

Cambios radicales se están produciendo en lo que las sociedades democráticas enseñan a los jóvenes, y estos cambios no han sido bien pensados. Ansiosas de lucro nacional, las naciones y sus sistemas de educación, están descartando descuidadamente habilidades que son necesarias para mantener vivas las democracias. Si esta tendencia continúa, las naciones de todo el mundo pronto estarán produciendo generaciones de máquinas útiles, en lugar de ciudadanos completos que puedan pensar por sí mismos, criticar la tradición y entender el significado de los sufrimientos y logros de otra persona. ¿Cuáles son estos cambios radicales? Las humanidades y las artes están siendo eliminadas, tanto en la educación primaria/secundaria como en la técnica/universitaria, en prácticamente todas las naciones del mundo, vistas por los responsables políticos como adornos inútiles, en momentos en que las naciones deben cortar todas las cosas inútiles con el fin de mantener su competitividad en el mercado global, éstas están perdiendo rápidamente su lugar en los planes de estudio y también en las mentes y corazones de padres y niños. De hecho, lo que podríamos llamar aspectos humanísticos de la ciencia y las ciencias sociales - el aspecto creativo imaginativo y el aspecto del pensamiento crítico riguroso - también están perdiendo terreno, debido a que las naciones prefieren perseguir beneficios a corto plazo cultivando habilidades útiles y altamente aplicables, adaptadas a fines lucrativos.

Martha Nussbaum<sup>8</sup>



## Bibliografía

- Aguirre, N. (2015). La educación popular, eje fundamental dentro de la política de estado en Bolivia. En: revista Pensamiento Popular No.002. Popayán. CEID-Asoinca. P. 39-44.
- Alves, G. (2011). *Trabalho e subjetividade. O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo. Boitempo.
- Amin, S. (2001). *Crítica de nuestro tiempo. A los 150 años del Manifiesto Comunista*. México. Siglo XXI.
- Cárdenas, S. (2016). Políticas públicas, calidad educativa, una falacia. Ponencia en el Fondo educativo municipal de educación. Manizales. 2016.
- Charpak, G y Omnés, R. (2005). *Sed sabios, convertíos en profetas*. Barcelona. Anagrama. Pp. 15-16.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos. (1992). Necesidades básicas de aprendizaje. Unesco – Banco Mundial.
- Delors, J. (coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la comisión internacional sobre la educación en el siglo XXI. Madrid. Santillana – Unesco.
- Departamento de Educación de USA. (1983). *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*.
- Ibáñez, A., y Aguirre, N. (2014). *Buen vivir, Vivir bien*. Bogotá. Desde Abajo.
- Le Monde Diplomatique “El Dipló” Edición Colombiana. (2010). Volumen 8, No.94. Octubre. “¿Qué hacer con la educación secundaria? Por qué cambié de opinión.” Páginas 4-5
- Maldonado, C. E. Introducción al pensamiento científico de punta, hoy. Bogotá. De próxima aparición en la colección Primeros Pasos, de Editorial Desde Abajo.
- Martin-Barbero, J. (2007). ¿Razón técnica vs. razón pedagógica? En: Zuleta, M.; Cubides, H. y Escobar, M. R. (Editores). ¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas. Bogotá. Universidad Central – IESCO. Siglo del Hombre Editores. P. 215.
- Mejía, M. R. (2016). Reconfiguración del capitalismo globalizado y resistencias en América Latina. *Nómadas* 43. Reconfiguración del capitalismo globalizado y resistencias desde América Latina. Bogotá. Universidad Central IESCO. 2015. Pp. 149-166.
- Mejía, M R. (2011). “Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI”, en: *Revista Internacional de Filosofía*. No.58. 2010 y en: *Revista Ciencia Política*, No. 11..
- Mejía, M. R. (2006). Educación(es) y globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá. Desde Abajo. Capítulo 2. P.
- Mejía, M. R. (2012). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular. Bogotá. Editorial Magisterio. Capítulo 2.
- Mejía, M. R. (2014). La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II: entre el uso técnico instrumental y las educaciones. Bogotá. Desde Abajo. P. 54.
- Meszaros, I. (2009). *El desafío y la carga del tiempo histórico: El socialismo del siglo XXI*. Edición cedida por: Vadell Hermanos/ CLACSO. 2008. Caracas. Fundación Editorial El perro y la rana.
- Offe, C. y Hinrichs, K. (1992). *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid. Alianza.
- Pérez, E. (1985). *La escuela Ayllu de Warisata*. La Paz. Papeles.
- Ravitch, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano. Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Rifkin, J. (2000). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Buenos Aires. Paidós.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas, la revolución que está transformando la educación*. Bogotá: Grijalbo. Pág. 15.
- Sahlberg, P. (2015). *El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo?* Madrid. Paidós, Grupo editorial Planeta.
- Santos, Boaventura De Sousa. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores. CLACSO.
- Sassen, S. (2001). *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona. Bellaterra.
- Tronti, M. (1999). *Obreros y capital*. Madrid. Akal.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid. Traficante de sueños.

NB: Este artículo hace parte de una ponencia presentada en Ciudad de México en julio de 2016.

## Notas

- Recordemos cómo el movimiento pedagógico colombiano une a los trabajadores de la educación y a la intelectualidad crítica de los más variados matices con el sindicato para enfrentar la reforma curricular que se proponía en ese marco.
- El peso de la OCDE en educación por estas pruebas ha ido en crecimiento. De poco relevante a principios del nuevo milenio a convertir sus resultados en un fenómeno mundial en 2012 con una gran difusión mediática, lo que ha generado comparaciones y precipitación en los ejecutores de política para copiar modelos exitosos sin contexto, como pasa actualmente con las propuestas del MEN en Colombia.
- Tomado de: Le Monde Diplomatique “El Dipló” Edición Colombiana. Volumen 8, No.94. Octubre, 2010. “¿Qué hacer con la educación secundaria? Por qué cambié de opinión.” Páginas 4-5.
- Alves, G. *Trabalho e subjetividade. O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo. Boitempo. 2011. Este autor dice que la primera edad de la máquina es la producción de motores a vapor (1848); la segunda es la producción de motores eléctricos (1890); la tercera, la producción de máquinas electrónicas (1940); y la cuarta, la producción de máquinas microelectrónicas informacionales, integradas a redes interactivas del ciberespacio (1980), generando una metamorfosis en las innovaciones tecnológicas y organizacionales, y también “sociometabólica”, es decir, de las edades de los sujetos a través de la renovación generacional del trabajo vivo.
- Carta a directora general de la Unesco, junio de 2015. En: Observatorio internacional en reformas educativas y políticas docentes (REPODDI) y la red global/glocal por la calidad educativa.
- Políticas públicas, calidad educativa, una falacia. Ponencia en el Fondo educativo municipal de educación. Manizales. 2016.
- Para su ampliación, ver: Senadora Claudia López: ¿Y los no tan pilos y los no tan pobres? ¿De malas? En: <http://www.semana.com/educacion/articulo/claudia-lopez-critica-el-programa-de-ser-pilo-paga/465643>
- Discurso de Martha Nussbaum al recibir el doctorado Honoris Causa en UdeA, 10 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://www.parqueexplora.org/visitenos/noticias/discurso-de-martha-nussbaum-al-recibir-el-doctorado-honoris-causa-en-udea/>





## Análisis económico de la OCDE y recomendaciones a Colombia



**Juan Carlos Jaime Fajardo**

Sociólogo y Esp. En Políticas Públicas de la Universidad Nacional de Colombia, Esp. En Pedagogía, Unad, Magister en Estudios Sociales, doctorando en Educación y Profesor Ocasional, UPN - Colombia, docente del Distrito de Bogotá e integrante del equipo Revista Viento del Sur - MODEP. Cajafa2005@yahoo.com

El documento “estudios económicos de la OCDE sobre Colombia” (2015), recomienda cobrar más impuestos a los colombianos para sanear las finanzas del Estado; realizar reformas laborales, pensionales, tributarias y jurídicas para garantizar la inversión extranjera y; formar la mano de obra competente para el incremento de la productividad de dicha inversión. El documento mencionado, para su diagnóstico económico parte de tres grandes ámbitos: dificultades para la sostenibilidad fiscal del Estado, pocas garantías para la inversión extranjera y baja productividad. En ese sentido, en el presente artículo, se abordarán cuatro apartados: 1. ten-

dencia a profundizar en el pueblo la responsabilidad fiscal del Estado; 2. generar garantías para la inversión extranjera en sectores no extractivistas; 3. el incremento de la plusvalía por medio de la formación en competencias y; 4. Los impactos sociales de las recomendaciones de la OCDE (2015).

### La crisis fiscal del Estado se sigue descargando en el pueblo

Siendo coherente con los Estados burgueses, hoy considerados efectivos, la OCDE realiza un diagnóstico macroeconómico sobre el Estado colombiano, identificando las principales falencias para su sostenibilidad fiscal,



en medio de sus responsabilidades crediticias y la pérdida de ingresos por las fluctuaciones económicas, propias de una economía extractivista y con incremento sostenido de la inversión extranjera, papel que el imperialismo asignó a Colombia como nación oprimida; situación que la hace vulnerable a los vaivenes de la economía internacional. Por ejemplo, con la revaluación del dólar en promedio en mil pesos en el último año, la deuda externa se incrementó en una tercera parte.

Por otra parte, la OCDE (2015) considera que la disminución de los precios del petróleo afecta la inversión extranjera en este sector, afecta la balanza de pagos y reduciría los ingresos del gobierno, lo que unido a la alta vulnerabilidad ante posibles fluctuaciones a corto plazo del apetito global por el riesgo (Mehrotra, Miyajima y Villar, 2012, citados por OCDE 2015) y el agotamiento de materias primas, llevan a que el Estado requiera de ajustes económicos. Tales ajustes están en función de facilitar la inversión extranjera, garantizar el pago de la deuda y recargar aún más en el pueblo el funcionamiento fiscal del Estado.

Si bien es cierto la baja del precio del petróleo y la vulnerabilidad ante las fluctuaciones cambiarias internacionales, el interrogante que estaría al orden del día, es ¿por qué la economía colombiana depende de la extracción de petróleo y de las fluctuaciones internacionales? Puede responderse, que una economía sometida a los intereses de las multinacionales y no a los intereses de la economía nacional, es vulnerable, pues los inversionistas extranjeros con sus multinacionales después de destruir nuestra economía, pueden llevarse sus inversiones dejando al país desmantelado y en crisis económica, social y ambiental por la dependencia y saqueo ocasionado.

Tal situación de dificultades financieras del Estado colombiano, preocupa a la banca internacional, pues la deuda externa es el 24% del PIB, sobre todo porque que se ha venido presentando un agotamiento de fuentes de ingre-

sos del Estado colombiano, lo cual afecta su capacidad de endeudamiento internacional y las responsabilidades adquiridas al respecto, situación agravada con la devaluación del peso frente al dólar.

Así mismo, la carga tributaria a sectores sociales medios y bajos se presenta como una de las alternativas, para tal fin, se propone: incrementar el IVA a sectores como la construcción, la electricidad, el transporte, los servicios financieros y otros servicios. Según la OCDE, por no aplicar dicho impuesto a estos sectores, se estipula una pérdida de ingresos estimada en torno al 2,4% del PIB (Yori Parra et al., 2013, citados por OCDE 2015), en tal perspectiva, se prevé un incremento en el impuesto predial, ya que este queda como base para las transferencias a entidades territoriales, lo que implicará mayor impuesto a los pequeños propietarios del campo y la ciudad; proponen aumentar el impuesto a la renta, incluidos los salarios de profesionales; y eliminar las trabas tributarias a la inversión extranjera, facilitándole el camino a los grandes empresarios. Esto se conoce como una reforma tributaria regresiva, porque no centra en gravar el patrimonio, sino el consumo.

### **Se profundiza Colombia como plataforma de la inversión extranjera en sectores no extractivistas**

Debido al llamado agotamiento de las materias primas, se recomienda dar un giro económico para fortalecer sectores económicos, principalmente del sector terciario como venta de servicios. Sin embargo, la OCDE argumenta que la inversión extranjera ha sido baja por la carga impositiva a esta, proponiendo a cambio la implementación de un régimen de IVA basado en el consumo. Con esto se favorecería el ingreso de más capitales al país, pero centrado en sectores económicos basados en la innovación.

De igual manera, para favorecer la inversión extranjera, opinan que el

salario mínimo es alto, resultado de incrementos superiores a la inflación, lo que unido a los costos laborales no salariales, hacen que se empañe la atracción de dicha inversión. Esta afirmación nada más lejos de la realidad; al respecto, vale aclarar que en Colombia, en palabras de Marx (1865), a lo sumo los incrementos salariales se han dado desde lo nominal, es decir no alcanzan a compensar los costos reales de vida y menos un salario relativo que corresponda al nivel de plusvalía extraída a los trabajadores. Es decir, las cifras del DANE sobre la inflación, que son la base para el incremento salarial son menores al costo de vida real, dándose tan sólo un aumento nominal cada año en el salario. Cuando los trabajadores exigen procesos de nivelación salarial, buscan recuperar el poder adquisitivo acorde a los costos de vida reales, esto es lo que Marx llama un salario real. Un salario relativo, tiene estrecha relación con el nivel de plusvalía extraído a los trabajadores, exigiendo por ende, un salario relativo a dicha explotación, lo que se concreta en repartir las ganancias obtenidas del proceso productivo.

Sin embargo, para dar cumplimiento a las necesidades de la inversión extranjera, la OCDE propone establecer el salario mínimo por edades, incrementando la explotación a la juventud y de las mujeres, pues sería a quienes menos les pagarían; acabar con las cajas de compensación familiar, eliminando subsidios familiares y de vivienda; se propone una reforma laboral en la que las horas de trabajo se contraen de manera flexible, de acuerdo a las necesidades de producción, por ejemplo, permitiéndoles que calculen el promedio de la jornada laboral con arreglo a un periodo de tiempo superior al de una semana, esto implicará distorsiones en los horarios de trabajo, afectando aún más la vida familiar y dificultando la posibilidad de estudio; proponen ampliar la base tributaria para descargar la inversión extranjera de tributos, como por ejemplo, reducir los impuestos a transacciones



financieras. “Una reforma de estas características atraería inversión extranjera y nacional a otros sectores distintos al petróleo y la minería” (OCDE, 2015).

Por ende, se espera una serie de reformas jurídicas, tributarias y legislativas para facilitar el ingreso de más capitales extranjeros, o sea de multinacionales en el país, sólo que direccionadas principalmente al tercer sector de la economía y a costa de condiciones laborales precarizadas.

### Incremento de la plusvalía relativa y el valor agregado a las mercancías por medio de habilidades y competencias.

Para tal propósito, la OCDE (2015), afirma: “La productividad sigue siendo baja, lo cual refleja la debilidad de las condiciones marco existentes — como la informalidad, la baja calidad educativa, el déficit de habilidades y competencias”, entre otras, situación que consideran un problema, tanto para la inversión extranjera como para garantizar las finanzas del Estado. Al respecto, la OCDE en el mismo documento afirma: “La productividad aumentaría si se redujera la informalidad a través de la formación y dotación de mejores habilidades y competencias.” En la misma dirección, la Fundación Compartir (2014) y las bases del plan nacional de desarrollo (PND, 2015) “*Todos por un mismo país*”, consideran que el propósito de la educación es agregar valor a las mercancías. Esto quiere decir que además de la explotación por medio de la reforma en la jornada de trabajo, se pretende “dotar” de habilidades y destrezas a los trabajadores para aumentar la productividad, tanto en los procesos industriales como en la venta de servicios.

Esto en palabras de Marx sería aumento de la plusvalía relativa, debido al acrecentamiento de la producción en el mismo tiempo de trabajo, fruto de las habilidades del trabajador, constituyéndose en parte de los medios de producción, pues tales habilida-

des del cerebro social, son absorbidas por el capital fijo (Marx 1972, p 218), en este caso de las multinacionales. Esta medida de la economía política se traduce en incremento en la acumulación capitalista, ya sea por trabajar en equipo (saber vivir juntos), por mejores destrezas técnicas como bilingüismo, manejo de tics, etc. (el saber), por poseer habilidades procedimentales que pueda aplicar en diferentes sectores de la economía (saber hacer), entre otras competencias. La Fundación Compartir ya cuantificó el nivel de acumulación fruto de la reforma educativa, pues consideran que en una década con una inversión de 14 billones se obtendrían 98 billones de ganancia (Compartir, 2014).

Para esto la educación se considera relevante, en donde la formación en competencias laborales y ciudadanas es prioridad, para lo cual los maestros constituyen el pilar fundamental, pues afirman que de la calidad del docente depende la calidad de la educación (Compartir, 2014). De ahí que un eje del Plan Nacional de Desarrollo sea la educación. Por eso se promueve la articulación del bachillerato con lo técnico, se forma y evalúa por competencias y se habla de incrementar la cobertura en educación y construir nuevas aulas; ya Santos anunció 30.000 de estas y se ajustarán los fines



de la educación a lo que llaman pertinencia educativa a las necesidades empresariales. Un ejemplo al respecto, es que en la rama de las telecomunicaciones no se apuesta por formar profesionales que desarrollen tecnologías para las necesidades del país, sino profesionales y técnicos que se limiten a manejar la transferencia tecnológica del extranjero.

Al respecto, la OCDE (2015) diagnóstica que “La educación terciaria en Colombia es del 45%, inferior al 70% de los países de la OCDE... Las habilidades y competencias de la educación terciaria muchas veces no coinciden con las necesidades del mercado laboral... El 45% de las empresas perciben que no hay personal calificado”, para su demanda laboral. Se prevé entonces, ajustes a los programas educativos, en correspondencia al enfoque regional del Plan Nacional de Desarrollo, como por ejemplo: pertinencia a la innovación, a la conectividad, a los macroproyectos agrícolas, etc., proponiendo apuestas pedagógicas que reconozcan y se adapten al contexto, más no tendencias pedagógicas para transformarlo. No en vano, en el gobierno pasado de Santos, la piedra angular del Plan de Desarrollo, se propuso fuera la locomotora de la innovación y el emprendimiento, respondiendo a la necesidad de profun-



dizar en sectores distintos a lo minero energético; esto cobra mayor importancia en el actual periodo, por eso en el presupuesto del PND “todos por un mismo país”, el componente de movilidad social equivale a más del 40%, con el fin de formar la mano de obra en habilidades, destrezas y competencias para incrementar su productividad, requiriendo la formalización laboral precarizada de los llamados trabajadores competentes. Al respecto, una propuesta es constituir el Sistema Nacional de Formación de Capital Humano (SNFCH).

## Impactos sociales de las recomendaciones de la OCDE

Lo anterior, lleva a que se presenten una serie de contradicciones entre las políticas del Estado y el pueblo, como por ejemplo, la reforma pensional donde pretenden incrementar la edad y el periodo promediado<sup>1</sup>, para favorecer a los fondos pensionales y afectar a los trabajadores; reforma tributaria con más impuestos a la población en general favoreciendo a las multinacionales; reforma laboral, para bajar salarios y flexibilizar la jornada laboral; ajustes a la educación para que sea pertinente a la inversión extranjera, profundizando la estandarización y los procesos de privatización por medio de las alianzas público privadas, entre otras reformas.

Si bien, en el Plan Nacional de Desarrollo aprobado recientemente ya se avanzó en algunas de las recomendaciones de la OCDE, se espera que por vía legislativa se sigan tramitando una serie de reformas para dar cumplimiento a las faltantes, como la reforma pensional, reforma tributaria, etc., situación que empeorará la condición socioeconómica de la mayoría de los colombianos, lo cual exige conocerlas y generar formas de rechazo a la concreción de tales recomendaciones.

## Referencias

- Compartir (2014). Tras la excelencia docente.
- DNP (2015). Bases para el Plan Nacional de Desarrollo, todos por un nuevo país: paz, equidad, educación.
- Marx. C. (1865). Trabajo, salario y ganancia.
- \_\_\_\_\_ (1972. Elementos). Fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857 - 1858, Vol. II, México. Siglo XXI. pp. 216 - 230. Traducción del alemán de Pedro Scarón.
- OCDE (2015). Documento estudios económicos sobre Colombia.

## Notas

- 1 Según la ley 100 sobre seguridad social, se promedian los últimos 10 años de cotización para establecer la base pensional; la OCDE recomienda ampliar dicho periodo, lo cual bajaría el monto de pensión del trabajador.

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

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

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

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

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

Maria Cristina Orozco Lugo  
311282886 Girardot  
profecisgirardot@outlook.com

Carlos Alberto Campos Castro  
6856152 - 3115659169  
carcamcas54@hotmail.com - Mompos

Librería Javier  
Carrera 25 N° 19-57 Local 110  
C.C. 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  
2618818 - 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

COOPRUEDA  
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



# Notas

## sobre la formación de educadores

y la necesidad de la investigación de la propia práctica



Jorge Jairo Posada E.

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

“La formación es fruto de la reflexión sobre la acción, ayudada por cuanto tradición de pensamiento haya sido capaz de dar sentido a la realidad educativa. Los profesores serán profesionales más respetados cuando puedan explicar las razones de sus actos, los motivos por los que toman unas decisiones y no otras, cuando amparen sus acciones en la experiencia depurada de sus colegas y cuando sepan argumentar todo ello con lenguajes más allá del sentido común, que incorporen las tradiciones de pensamiento que más han contribuido a extraer el significado de la educación. Para transformar hay que tomar conciencia y comprensión de las dimensiones que se entrecruzan en la práctica dentro de la que nos movemos”.

(Pérez, Ángel I. y Gimeno Sacristán, 1994).



## Antecedentes

Clásicamente la pedagogía se había constituido en un discurso dirigido a los educadores, se refería a la educación de los niños, a su fundamento y al método a seguir, no hablaba con énfasis acerca del educador sino del educando. En los últimos años han surgido discursos pedagógicos que tienen por objeto de análisis y acción no ya los educandos, sino el educador. La pedagogía se ha convertido en gran parte en un discurso sobre el educador, sobre su formación y sobre su desarrollo.

Hasta los años 60 a lo que se le había concedido importancia pedagógica era a lo que hacían o tenían que hacer los enseñantes en clase. Se daban sugerencias sobre las técnicas y métodos, o los materiales y programas que debían aplicar en el aula. La formación consistía en conseguir que éste aplicara tales métodos o técnicas. Se llegaron a diseñar programas curriculares "a prueba de profesores", programas a base de guías didácticas y materiales en donde venían instrucciones detalladas sobre lo que había que hacer, de manera que el profesor no pudiera "deformarlos".

Se hicieron investigaciones sobre el profesor eficaz (investigación proceso-producto) y de ahí se derivaron una serie de propuestas, de destrezas o comportamientos predeterminados. La micro enseñanza, es un ejemplo de este tipo de formación, donde se buscaba el desarrollo de unas competencias técnicas específicas. El conocimiento y los planes de actuación eran patrimonio de los expertos externos y de los políticos quienes diseñaban de forma centralizada las reformas curriculares.

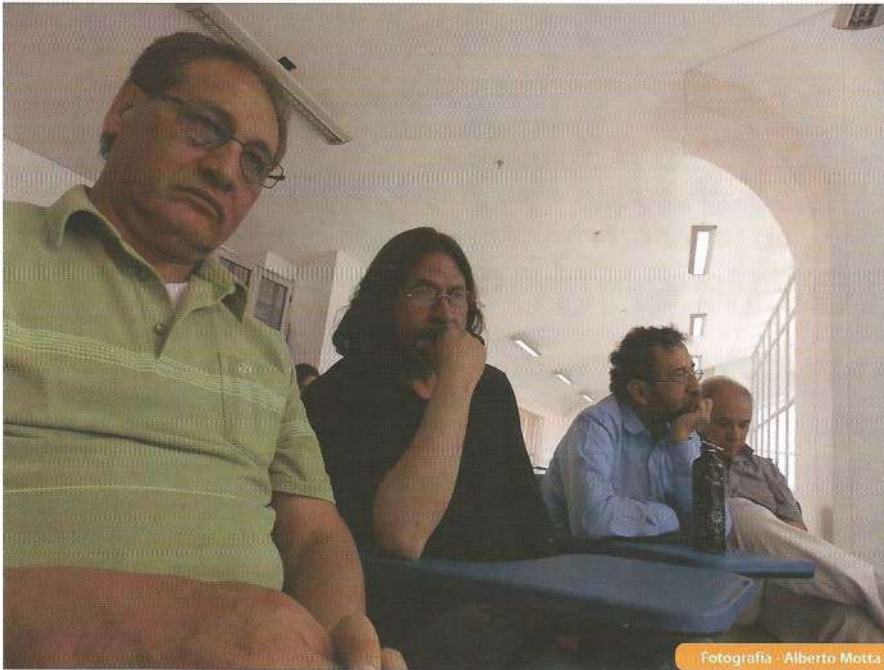
## Elementos para un análisis de la situación de la formación de los educadores

Se señalarán algunos aspectos críticos o considerados problemáticos por diferentes autores en la formación de educadores en algunos países de América Latina.

**... Esta práctica de la enseñanza se sustenta en una determinada concepción de enseñar, de aprender y de conocimiento ...**

- La investigación ha tenido un lugar secundario en los planes de estudio en las escuelas de formación de educadores. La formación se ha separado de la investigación.
  - Las prácticas en la mayoría de los casos son concebidas como una actividad terminal.
  - Se ha dado una dicotomía entre lo disciplinario y lo pedagógico.
  - Se ha dado una disminución de la valoración social de lo pedagógico. Se da la concepción de lo pedagógico como instrumento o método de transmisión de un contenido escolar.
  - La formación se ha basado en una visión reduccionista de la ciencia, donde no se hace cargo de los replanteamientos que se producen dentro del mismo campo de las ciencias. No resulta la misma forma de enseñanza si se basa en principios científicos que suponen certezas absolutas o si se basa en construcciones relativas. Y si se concibe el conocimiento como producciones históricas.
- Esta separación entre disciplinas y pedagogía encuentra su racionalidad también en relaciones de poder, presentándose una jerarquización de los conocimientos.
- Los cursos de metodología no tienen como foco los conceptos y teorías de didáctica de la especialidad sino que se basan en ejercicios de planificación de clases, en términos de objetivos y actividades a realizar. La práctica pedagógica queda sin ser conceptualizada y teorizada.
  - El hecho educativo mismo, el acto de la enseñanza y del aprendizaje, no es constituido como objeto de estudio, sino que se da por conocido.
  - La práctica tiene el sentido de aplicar lo aprendido, en sus dos fases de planificación y de actuación. Lo que se evalúa son las planificaciones y la distancia entre la actuación y un modelo de actuación docente que está formado por una combinación entre lo planificado y las concepciones pedagógicas del profesor. El formador actúa como modelo a imitar por el practicante.
  - En investigación, se pierde la oportunidad de que la investigación sea un instrumento para que el maestro pueda observar y conocer las particularidades de las situaciones pedagógicas a las cuales él debe responder. No aparece la pedagogía como el objeto de estudio, avanzando en la comprensión de lo complejo y heterogéneo de la cotidianidad de los procesos pedagógicos.
  - Por esto la formación que reciben los futuros maestros aparece alejada de la realidad del aula. Los conocimientos que se enseñan en los centros de formación, tienen escasa relación con las prácticas educativas como objeto de estudio.
  - En los procesos de formación siguen predominando las formas de enseñanza tradicionales. Los maestros aprenden la mayoría de las veces también con este estilo de enseñanza.





Fotografía: Alberto Motta

Esta práctica de la enseñanza se sustenta en una determinada concepción de enseñar, de aprender y de conocimiento. El conocimiento se concibe como información sustentada en verdades ahistóricas, se presenta en forma fragmentada; sin relación con los conocimientos antecedentes oprecedentes en la misma disciplina, como tampoco con disciplinas afines.

Nos preguntamos ¿los formadores si permiten la reconstrucción crítica del saber pedagógico de los educadores?

### **Algunas propuestas sobre las características que deberían tener los procesos de formación de educadores como intelectuales comprometidos**

#### **1. De aplicadores a creadores de proyectos**

La pedagogía está relacionada cada vez más con la reflexión y la elaboración de proyectos educativos propios. La formación está pasando de prescribir externamente el cambio, prescripción de contenidos y métodos de enseñanza, para animar la construcción de Proyectos en el interior de los centros.

#### **2. Formación en la que los educadores investigan sobre su propia práctica y realizan la reconstrucción de su pensamiento pedagógico como aspecto central de la formación.**

En estos procesos de formación actuales una tendencia muy importante es la de la investigación del educador sobre su propia práctica. Aunque en un principio se presentó como una metodología de investigación, pero hoy día se ha planteado como una manera de entender la enseñanza, dirigida a la búsqueda del mejoramiento de la práctica educativa y a analizar las bases en las que se asienta la educación en nuestra sociedad. (Car y Kemmis, Zeichner).

El profesor, bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos y técnicas) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos. La mayoría de estos recursos son de carácter tácito, implícito y frecuentemente inconsciente.

¿Cómo superar el academicismo teórico sin sucumbir en la socialización empírica de la práctica rutinaria? ¿Cómo provocar en el profesor la reconstrucción de su conocimiento pedagógico empírico, inducido por las presiones del contexto escolar?

Se considera al profesor como un investigador y al proceso de formación como un proceso de investigación sobre la propia práctica, sus concepciones educativas y modos de actuación, sobre las situaciones y el contexto, y sobre el sentido y función social de la educación en dicha comunidad. Recrear la práctica supone concebirla no como un mero proceso de aplicación de teorías externas y previas, ni como un simple período de inmersión en la cultura escolar, sino como un proceso activo de investigación personal en el contexto real del aula.

Por lo tanto, mejorar la práctica, entendida ésta como una actividad ética y no instrumental, exige un proceso continuo de reflexión.

Si se pretende superar las contradicciones y deficiencias tanto de la socialización en las prácticas rutinarias de la escuela, como de un aprendizaje puramente teórico que conduce a una práctica mecánica, el procedimiento más sensato consiste en implicar a los docentes en un proceso permanente de investigación y acción, de experimentación y reflexión compartida, de contraste, de indagación de todos los aspectos personales, sociales y materiales que condicionan la práctica educativa.

Al investigar en la práctica se pueden detectar los obstáculos y las resistencias externas, así como los límites y contradicciones de los propios planteamientos, creencias y hábitos, incluso encubiertos e inconscientes, que influyen en el comportamiento explícito.

“Para entender el pensamiento y la actuación del profesor no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de in-



formación o toma de decisiones, y es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas que determinan el modo como el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular” (Contreras, 1985).

Existen evidencias en la investigación (de como en la experiencia de los profesionales) que afirman que el mero aprendizaje académico de contenidos teóricos, no garantiza ni la permanencia de tales principios y conocimientos a lo largo del tiempo, ni menos aún su transformación en modos y procedimientos de actuación práctica.

Se supone que la adquisición académica es débil e inconsistente para formar el pensamiento práctico que es el que realmente se utiliza no sólo en las declaraciones teóricas sino al intervenir en las situaciones complejas y conflictivas del aula.

Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico experiencial implica necesariamente un proceso de deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción acrítica consolidados. Es decir, se requiere renovar los obstáculos epistemológicos que desde la ideología pedagógica dominante se han ido incorporando al pensamiento, sentimientos y acción de los docentes, hasta constituir su más o menos consciente y tácito pensamiento pedagógico práctico, el conjunto de sus teorías y creencias implícitas sobre el alumno, la escuela, la sociedad y la educación.

La finalidad de la formación de los educadores debe ser la formación de esquemas de pensamiento y acción vinculados con la práctica, y expuestos al contraste del escrutinio público y de la experimentación.

En este enfoque, el conocimiento académico no se concibe ni como principio ni como fundamento de la acción, sino como conjunto de poderosos instrumentos o herramientas conceptuales que pueden ayudar a enriquecer las interpretaciones de las situaciones y las situaciones de intervención.

De esto se deriva que en la formación pedagógica no se debe dar una secuencia tradicional: primero un componente de formación teórica y después un componente de formación práctica. Sino que más bien debe proponerse una interacción circular de ambos componentes localizados sobre el análisis, interpretación y transformación de los problemas complejos de la vida del aula y de la escuela.

### **3. Formación en centros y desde las problemáticas y potencialidades de los grupos de profesores que trabajan en una institución educativa**

Se están fomentando modelos de formación que parten de las necesidades de los equipos pedagógicos de los centros, procurando fomentar unas mayores relaciones de colaboración entre los educadores, de tal forma que ellos les permita definir mejor sus propósitos educativos, revisar sus prácticas y planificar su trabajo. Una cultura más colaborativa en el centro, permitirá hacer un proyecto compartido y que a su vez de lugar a un desarrollo profesional y personal de sus miembros.

Las instituciones, a través de sus formas de organización, de sus rituales, de sus rutinas e inercias, se convierten en mundos en sí mismos, que reflejan y a su vez median y condicionan los valores, las expectativas, los modos de relación y los conocimientos y conductas consideradas legítimas en la propia comunidad social.

Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación sistemática y rigurosa, el proceso de socialización del profesor, a través de las prácticas, fácilmente reproduce los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la tradición empírica.

Pero además, la tarea educativa es un trabajo colectivo que requiere el aprendizaje de la convivencia y del trabajo compartido. Aprender a vivir y trabajar en colaboración es una exigencia ética y epistemológica del propio quehacer pedagógico, derivada de la propia naturaleza práctica del trabajo docente, que pretende la reconstrucción del pensamiento y la actuación de grupos sociales. Cuando los profesores se proponen organizar

## **... La educación es una tarea con profundas influencias y repercusiones políticas y sociales ...**

Aun considerando que la formación teórica-práctica de los docentes debe desarrollarse en la escuela, en el contexto donde se generan y transforman los valores y procedimientos pedagógicos, no podemos olvidar el riesgo que comporta sucumbir al poderoso influjo socializador que contiene la institución escolar.

En consecuencia, la práctica por sí misma estimula la tendencia a imitar y reproducir el comportamiento social y profesional que contempla como mayoritario y aparentemente exitoso en el medio social del aula y la escuela.

las tareas académicas y la estructura de relaciones e intercambios en la escuela y en el aula no solamente para transmitir informaciones, sino para facilitar la formación de ciudadanos, necesariamente están proponiendo una forma de organizar la vida y la cultura de la escuela que afecta a sus compañeros y a los alumnos.

Tienen, por tanto, una doble responsabilidad: por una parte la responsabilidad ética de estimular el debate, el diálogo y la cooperación para organizar la participación democrática en la toma de decisiones y el respeto



a las diferencias individuales; por otra, la responsabilidad y necesidad epistemológica de fomentar la cooperación y el contraste de ideas y planteamientos, para paliar los efectos de una argumentación unilateral. Trabajar en el aula y en la escuela, acomodándose a las exigencias de las diferencias individuales y de las peculiaridades del contexto, para provocar la reconstrucción crítica del conocimiento y de la acción, requiere la definición democrática de un proyecto educativo que en buena medida afecta a toda la comunidad escolar.

El desarrollo del educador como intelectual comprometido supone, la creación de espacios democráticos y de prácticas contrahegemónicas, donde sea posible tanto cuestionar a través del debate, la deliberación y la experiencia compartida, los supuestos y las prácticas pedagógicas habituales, como estimular experiencias y concepciones alternativas, que se propongan realizar, así como los principios de procedimiento, los valores que concretan la intencionalidad pedagógica, pública y democráticamente decidida.

Los espacios de formación deben ser espacios para investigar, para cuestionar y debatir el sentido y la legitimidad de la cultura que se trabaja y experimenta, donde se enseñe reflexionando sobre la práctica, donde se aprenda al implicarse en procesos de recreación de la cultura.

#### 4. Análisis del contexto social, cultural y político

Es importante considerar en todo programa de formación de educadores el análisis del contexto social como determinante de la orientación de la práctica.

La educación es una tarea con profundas influencias y repercusiones políticas y sociales, por lo tanto investigar y reflexionar sobre la propia práctica pedagógica implica el estudio crítico de las condiciones institucionales y sociales que la condicionan, limitan o potencian.

La reflexión no es meramente un proceso psicológico individual, que puede ser estudiado desde esquemas formales, independientes del contenido, el contexto y las interacciones. La

reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos (Zeichner, 1995). La reflexión a diferencia de otras formas de conocimiento, supone tanto un análisis como una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción.

Las características políticas, económicas y sociales que rodean el proceso educativo, así como las representaciones ideológicas que las amparan o justifican deben ser objeto directo de estudio y crítica en el proceso de reflexión sobre la práctica como componente de la formación del educador.

#### 5. Formación en y para la negociación cultural

La negociación cultural parte del reconocimiento de los saberes de los diferentes actores de la educación, nadie está desposeído de saberes y de una cultura. Todos tienen saberes y todos pueden aportar.

La negociación cultural permite el reconocimiento y validación de los saberes construidos desde las diferentes prácticas sociales (laboral, familiar, comunitaria, pedagógica, etc.).

El Diálogo de Saberes y la Negociación Cultural se convierten en una herramienta para la reconstrucción de los diferentes saberes, para su enriquecimiento y complejización. Es una forma educativa de construir aprendizajes relevantes, que sirven para mejorar la vida, sentirse parte de una comunidad y de una cultura. Los planteamientos de la negociación cultural buscan romper la dicotomía entre lo que se aprende en la escuela y lo que se aprende en la vida diaria. O, como plantea Pérez (1994) romper la dicotomía entre el aprendizaje sistemático de la ciencia y la cultura de su escenario vital cotidiano.

Esta concepción pedagógica no sólo busca un aprendizaje significativo, sino un aprendizaje relevante que se apoye en las preocupaciones y el





boraciones que las personas han ido creando en su vida.

Se intenta superar la yuxtaposición de dos estructuras semánticas (modelos conceptuales y visiones del mundo) paralelas en el estudiante: aquella que utiliza para interpretar y resolver los problemas de su vida cotidiana (semántica experiencial) y la memoria semántica académica (conocimiento académico). Se trata de no profundizar la división, la separación entre el aprendizaje descontextualizado de la escuela (educación) y el aprendizaje extraescolar.

“Si en la vida cotidiana el individuo aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación, también con la educación, el alumno, debería de aprender reinterpretando y no solo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas, mediante procesos de intercambio y negociación. La educación así planteada se convierte en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad”. (Pérez, 1994).

Los jóvenes y los adultos están influenciados por variedad de instrumentos culturales, que no se restringen a su cultura familiar, sino en gran parte de los medios y de sus amigos. Con esos influjos e interacciones elabora sus propias representaciones, sus peculiares concepciones sobre cualquiera de los ámbitos de la educación.

Para Germán Mariño (1994) la negociación cultural se basa en el principio de reconocer para negociar; según este educador Colombiano: “se piensa en términos de una negociación... pues se rompe con la ingenua idea que basta con que el otro escuche contundentes argumentos para que transforme inmediatamente su manera de pensar y actuar. Inclusive, va más allá de la teoría del conflicto, en la medida que también modestamente asume que conflictuar (sic) al otro es algo mucho más difícil que vencerlo en un duelo verbal o de evidencias

**... Los jóvenes y los adultos están influenciados por variedad de instrumentos culturales, que no se restringen a su cultura familiar, sino en gran parte de los medios y de sus amigos ...**

empíricas; cambiar una mentalidad es enfrentarse a un todo profundamente arraigado y como si fuera poco, sustentado no sólo en aspectos de orden cognoscitivo sino en elementos que van desde el miedo y la fe, hasta la ética y la moral. En últimas, es enfrentarse a un cambio cultural”.

No basta con plantearle a un educador que necesita practicar el diálogo de saberes y la negociación cultural, si este es formado en un ambiente de imposición cultural, un ambiente meramente transmisionista su labor pedagógica difícilmente puede hacerse desde esta perspectiva.

### **6. Preocupación por su propia formación**

Para la formación de los educadores es importante fomentar la responsabilidad en la orientación de su propio proceso de formación. Estimular la autonomía profesional del educador durante su formación supone oportunidades de elección y creación de un clima de responsabilidad compartida, donde las decisiones (incluidas las curriculares) deben ser objeto de debate y decisión pública compartida, de modo que quienes participan en la comunidad de aprendizaje se sientan miembros activos de una interesante tarea propia y colectiva. La participación y optatividad son dos aspectos claves en el proceso de implicación de los educadores en su propio proyecto de formación. Es una paradoja pretender formar educadores investigadores, críticos, creativos y autónomos mediante un currículo

cerrado que no permita sino escasas oportunidades de decidir, buscar, reflexionar y rectificar.

Tomado de: “La investigación antorcha de la educación y el cooperativismo” CODEMA 2008

### **Bibliografía**

- DAVINI, María Cristina. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Cuestiones de Educación. Buenos Aires.
- GIROUX, Henry. (1990). *Los Profesores como intelectuales*. Ediciones Paidós y M.E.C. Barcelona.
- IMBERNON, Francisco. (1994). *La formación y el desarrollo del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó, de Serveis Pedagògics, Barcelona.
- MARIÑO, Germán. (1994) *El diálogo cultural: reflexiones en torno a su fundamentación, su metodología y su didáctica*. Material de apoyo. Maestría en Educación Comunitaria - Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- PÉREZ, Ángel I. (1994). “La Función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión”. En: *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid.
- PORLAN, Rafael. (1995). *Constructivismo y Escuela*. Ediciones Diada, Sevilla.
- ZEICHNER, Keneth. (1995). “Los Profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar”. En: *Volver a pensar la Educación* (Vol. II). Fundación Paideia y Ediciones Morata. Madrid. Cuadernos de Pedagogía No 220.





### Fritz Hammerling Navas Navarro

Ingeniero forestal. Especialista en Docencia Universitaria. Magister en Ciencias de la educación. Docente de Ciencias Naturales IED Misael Pastrana Borrero, localidad Rafael Uribe Uribe. fritznavas@gmail.com



### Jenny Snelly Lozano Cortés

Licenciada en Lenguas Modernas. Especialista en Aprendizaje Escolar. Especialista en el Uso pedagógico de las TICs. Candidata a magíster en Enseñanza del español como lengua extranjera. Docente de Humanidades IED Misael Pastrana Borrero. Localidad Rafael Uribe Uribe. jenitasnelly@hotmail.com



### Gloria Isabel Moreno Tinoco

Licenciada en Diseño Tecnológico. Especialista en Comunicación Educativa. Docente de Tecnología IED Misael Pastrana Borrero. Localidad Rafael Uribe Uribe. gloriatinoco2005@hotmail.es



### Celia Gillette Medellín Tobón

Licenciada en educación artística. Candidata a magíster de los estudios Artísticos. Docente - investigadora en el campo de los estudios críticos de las corporeidades, las sensibilidades y las performatividades. Docente de Artes IED Misael Pastrana Borrero. Localidad Rafael Uribe Uribe. cegiluna@gmail.com



# Herbario Virtual Bilingüe:

una propuesta pedagógica alternativa a través de un recorrido por las sensibilidades y una mirada diferente de nuestro entorno

## Palabras clave

Educación, transversalidad, transformación, ciencia, árbol, realidades, etnobotánica, sensibilidad, tecnología, traducción, herbario bilingüe, experiencia artística, fotografía, sociedad, lengua, TIC, blog, bitácora virtual.

## Clase de artículo

Artículo de divulgación

## Resumen

El presente artículo aborda el proceso de creación del proyecto denominado *Herbario Virtual Bilingüe* de las especies arbóreas que cohabitan con los y las estudiantes; observando y consultando sus características morfológicas, taxonómicas, corológicas y etnobotánicas. Este proyecto fue abordado

desde las perspectivas del lenguaje, artes, TIC, segunda lengua y ciencias naturales, permitiendo el reconocimiento de los árboles por parte de los y las estudiantes, a través de un ejercicio de transformación curricular desde la transversalidad, buscando reconocer la importancia del árbol en sus vidas cotidianas. Ahora el árbol adquiere nombre, forma, textura, origen, color e historia, una historia narrada junto con sus familias; en un recorrido por sensibilidades propias y colectivas al concebir al árbol como parte de la comunidad.



**Cuerpo del artículo:**

“Lo importante es ver aquello que resulta invisible para los demás”

Robert Frank

Pensarse la escuela desde las realidades que aquejan al mundo contemporáneo y por tanto, a los procesos de formación y educación, podría verse no solo como una necesidad sino como una osadía, más aún por aquellos actores que desde la transversalidad<sup>1</sup> pretenden potencializar y crear estrategias que lleven a la transformación del entorno. En contraposición con la gran influencia que tienen los medios de comunicación sobre los niños, niñas y jóvenes, las grandes desigualdades sociales, la violencia en todas sus manifestaciones, los problemas del medio ambiente y la enajenación que llaman a la reflexión y a la acción.

Estamos rodeados de un sin número de fenómenos y sucesos modernos que en su conjunto son lo que para Dottrens (1972, pág.: 11) es “la aceleración de la historia”, y que hacen de este momento en la humanidad un instante complejo. Para Remaud, (2007, pág.: 98) el poder de transformación de esta aceleración es más dramático y evidente que las dinámicas constantes en la sociedad, tanto así que, cuando se presentan, electrizan el sistema nervioso de una sociedad y pueden cambiar las identidades personales. Por tanto, como mencionan Henríquez y Reyes (2008, pág.: 10) “ya no bastará con hacer conocer y reproducir modos de vida para educar sino que habrá que tomar conciencia de las realidades del mundo en que vivimos”, realidades diversas y propias de un territorio, de una geografía, de una región, teñidas de una cultura y, que a través de la escuela se pretenden conocer y entender, y muchas veces, para mejorar la calidad de vida, transformar.

**... El árbol adquiere nombre, forma, textura, origen, color e historia ...**

Los estudiantes, los docentes y los padres de familia, deben asumir que en la escuela no solo se crean y aplican estrategias para acercarse al conocimiento, para construir conocimiento y para discutir sobre el conocimiento; sino que además, la escuela es responsable de potencializar hábitos y actitudes que permitan a los niños, niñas y jóvenes desenvolverse de manera crítica, solidaria y respetuosa, con libertad y autonomía en esta sociedad tan heterogénea y desigual.



Es así como bajo la premisa de establecer una relación entre la escuela y las realidades sociales y ambientales de los y las estudiantes, en febrero del 2015 se inicia en la IED Misael Pastrana Borrero, del barrio Lomas en Bogotá, un proceso de construcción y creación del proyecto denominado *Herbario Virtual Bilingüe*, que tuvo como objetivo inicial construir un herbario de las especies arbóreas y arbustivas que cohabitan con los y las estudiantes del grado séptimo; observando y consultando las características morfológicas, taxonómicas, corológicas y etnobotánicas<sup>2</sup> para elaborar una ficha técnica por especie (ver imagen 1).

Esta ficha es abordada desde las perspectivas del lenguaje, las artes, las TIC, la segunda lengua y las ciencias naturales, permitiendo el reconocimiento de los árboles de su entorno por parte de los y las estudiantes, a través de un ejercicio de transformación curricular desde la transversalidad, que Palos (1998, pág.: 13) aborda como “técnicas determinadas por situaciones problemáticas o socialmente relevantes, generadas por el modelo de desarrollo de la sociedad”.

Dichos problemas no hacen parte específica de una asignatura ni se deben fragmentar para entenderlos. Por el contrario, el proyecto busca dar solución a la problemática del desconocimiento y las relaciones de invisibilidad que desde la cotidianidad establecen los y las estudiantes con su entorno, representado en la figura del árbol y con todo lo que este organismo vivo significa y ha significado para la evolución del ser humano; permitiendo integrar asignaturas que hacen parte del currículo, tales como: biología, inglés, informática, lengua materna y educación artística.

Empleando las palabras de Victoria Camps, en Ciner & otros (2008, pág.: 328), este proyecto como propuesta alternativa pretende entre otras cosas: “integrar, en una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida”, por medio de la indagación sobre las diversas maneras en que los y las estudiantes de grado séptimo y sus familias se relacionan con su entorno; específicamente con los árboles y arbustos que por decisión propia o por casualidad hacen parte de su casa, de su parque, de su barrio y de su colegio.



El acercamiento inició con la observación y elección de una especie con la cual se tenga algún contacto por parte de cada estudiante; lo que permitió elaborar en la clase de biología el primer inventario de árboles y arbustos, a partir de fichas técnicas; acción que logra permear las demás asignaturas involucradas, en busca de responder a las nuevas necesidades que en el desarrollo del proyecto se develan.

La etnobotánica es uno de los dos pasos principales que dan inicio al recorrido por aquellas relaciones sensibles que los seres humanos han establecido con las plantas a través del tiempo. Permitiendo en primera instancia, la recuperación de un conocimiento popular estrechamente vinculado con los usos, el conocimiento, el aprovechamiento y cuidado que se tiene de la biodiversidad del entorno, llegando hasta la identificación del origen y el significado de algunos de los nombres o topónimos<sup>3</sup> que se empiezan a descubrir.

Un segundo momento de este acercamiento, tuvo como acción principal fotografiar su árbol, buscando que cada uno de ellos y ellas asuman en este proceso el sentir, como lo ha planteado Henri Cartier-Bresson (Lomography, 2016) "Fotografiar es colocar la cabeza, el ojo y el corazón en un mismo eje". Lo cual permite la posibilidad de entender, de relacionar, de experimentar, de buscar desde el lente la reinterpretación de lo que se ve mediante lo que se percibe, logrando que su imagen fotográfica pueda presentar eso que es invisible del diario vivir, consiguiendo de una manera didáctica estudiar el árbol y su entorno. A su vez generando un primer acercamiento a lo personal, los sentires y todo lo que pasa con el observador, para luego entrar a compartirlo, exponerlo y reflexionarlo con sus pares, ante diferentes ámbitos académicos y con sus familiares, logrando así explorar, cuestionar y transformar prácticas de vida.

Huertas (2008) plantea que la experiencia artística es integral, por lo

que incluye conocimiento corporal, emocional, simbólico y estético; lo que la hace una experiencia de conciencia, visibilizando factores que van mucho más allá de la posibilidad de desarrollar o aprender una técnica. Involucrando la exploración de la sensibilidad, que para Mandoky (2006, pág.: 14) "es la condición de receptividad o porosidad, es decir, de membrana, de todo ser vivo", lo cual se encuentra de una manera evidente en las narraciones y construcción dentro de todo el proceso. No hay rincón de este proyecto que se salve de ser permeado por la sensibilidad, en este caso directamente todo lo que se desenvuelve con el encuentro y experiencia a partir del árbol.

*"Un solo árbol que observe en mi espacio cotidiano posee cientos de puertas que podrán transportarme a cientos de lugares jamás visitados (ver imagen 2)"*  
Navas (2000)

De esta manera, los y las estudiantes han empezado a reconocer la importancia del árbol en su vida cotidiana; ahora este tiene nombre, forma, textura, origen, color, historia; una historia que pueden contar con sus familias. Como lo plantea Amusan (1996) "La gente aprende mejor y más deprisa a partir de lo que ya sabe". Es decir, al reconocer aquellos conocimientos tradicionales y populares que tienen las familias, se llega de manera significativa a elementos complejos y científicos sobre las especies que forman el herbario, que en el año 2015 estaba compuesto por 20 individuos vegetales.

Esta información de seguro trascenderá los límites geográficos que por motivos no solo lingüísticos, sino también históricos y económicos aleja a los estudiantes de otras sociedades. Cada ficha, cada dato, cada parte de la historia es traducida al inglés, esa lengua que no los ve nacer pero con la que también se construyen mundos, pretendiendo entender que las lenguas son "vehículos del pensamiento" sin importar las letras o códigos con los que se forman. El inglés permite a los y las estudiantes, vislumbrar y pensar



el universo de los árboles de una manera más amplia; como dice Octavio Paz (1997)

*"La palabra es nuestra morada...; ella nos reúne y nos da conciencia de lo que somos y de nuestra historia; acorta las distancias que nos separan y atenúa las diferencias que nos oponen. Nos junta pero no nos aísla, sus muros son transparentes y a través de esas paredes diáfnas vemos al mundo y conocemos a los hombres que hablan en otras lenguas."*

Para reforzar y consolidar el deseo de trascender en el marco de la transformación mediada por las nuevas formas de comunicación y pensando en la importancia que tiene la rápida evolución de la cultura digital, la cual ha generado una enorme influencia en los procesos de aprendizaje, surgió la necesidad de consignar cada producto que iba naciendo y creciendo en el proceso del encuentro con el árbol, como respuesta al compromiso y deseo por mostrarle a los pares, familiares y sociedad en el menor tiempo sus avances y experiencias. Este deseo se materializó en la generación de un espacio de bitácora virtual que permitiera de tanto de forma individual como colectiva tener acceso organizado a los productos consolidados por cada uno de los y las estudiantes que llevaron a cabo las acciones de fotografiar, consultar, indagar y elaborar la ficha técnica en español e inglés de su especie seleccionada.



Para la creación de este espacio se escogió como herramienta el Blogger, el cual permite a los gestores del proyecto publicar sus evidencias a la comunidad educativa. El blog posee una breve reseña en cuanto a los objetivos buscados, los procesos de los y las estudiantes y las fichas técnicas construidas por cada uno de ellos. La publicación se encuentra en español con su correspondiente traducción al idioma inglés; con la posibilidad de que los participantes puedan observar, comentar y aportar a las publicaciones.

En el transcurso de este año y medio de exploración e identificación del árbol como vecino, se ha posibilitado el reconocimiento de la importancia que las especies vegetales han tenido y tienen para el ser humano en su corto trashumar por la Tierra. Los y las estudiantes han tenido la oportunidad de consultar y construir la historia botánica y cultural de algunos árboles de su localidad. Este proyecto sigue en continua construcción, permitiendo aportar a las necesidades del ahora y al vínculo formado entre docentes y estudiantes en función del constante enriquecimiento del saber; además, a la posibilidad de seguir descubriendo sensibilidades con los otros (árbol, cultura, medio ambiente, familia y comunidad), al reconocimiento de nuevos ambientes de aprendizaje, a la exploración de las sensibilidades y a la reconstrucción de conocimiento entre pares docentes.

El Herbario virtual bilingüe es una propuesta pedagógica alternativa que involucra saberes de diferentes disciplinas a través de un ejercicio transversal, que incluye a los y las estudiantes en una dinámica de comprensión del conocimiento como una construcción a partir diferentes factores tanto curriculares como extra curriculares, permitiendo que se entienda el aprendizaje como producto de la acción y participación de los individuos. Asimismo, es un recorrido por las sensibilidades propias y colectivas al nombrar, identificar, observar y entender al árbol como parte de la comunidad, siendo un individuo que conforma el

## ... El Herbario virtual bilingüe es una propuesta pedagógica alternativa que involucra saberes de diferentes disciplinas a través de un ejercicio transversal ...

ecosistema del ser humano. Ofrece una mirada diferente de nuestro entorno a través del aprovechamiento de los saberes populares transmitidos, y la experiencia misma que incluye al joven en un proceso de construcción cultural con su familia y la comunidad, procurando que la creación del herbario se realice desde un proceso participativo entre docentes, estudiantes y comunidad.

Extendemos la invitación a visitar el blog del Herbario Virtual Bilingüe <http://bilingualandvirtuaherbarium2015.blogspot.com.co> y a que se hagan partícipes del proyecto, a través de aportes que permitan la retroalimentación de esta experiencia.

### Bibliografía

- AMUSAN, A.A. (1996). "A framework for integrating indigenous knowledge systems into existing curricula for schools, colleges, universities and extension training institutes in Nigeria", pp. 162-168. En: Warren, D.M., L. Egunjobi y B. Wahaab (Eds.).
- CINER, Patricia & Otros (2008). Lo sagrado: miradas contemporáneas. Universidad Nacional de San Juan. San Juan. Argentina.
- DOTTRENS, Roberto, otros. (1972.) *Eduquer et instruire*. Nath/UNESCO. París.
- Fascinatinggirl. 10 frases inspiradoras sobre la fotografía. Recuperado en Junio del 2016 en: <http://www.lomography.es/magazine/168155-10-frases-inspiradoras-sobre-la-fotografia>
- HENRÍQUEZ de Villalta Cristelina, Reyes de Romero Antonia. (2008). *La Transversalidad: un reto para la educación primaria y secundaria*. - 1ª. ed. - San José, C.R. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.,
- HUERTASS, Miguel A. Barbosa L., Carmen. Soledad G, Maria. Rey, Esteban. Diaz, Jaidy. Suarez, Sylvia. Romero, Sanchez, Monica M. Lopez R, William A. Triana, Patricia. (2008). *Experiencia y Acontecimiento - Reflexiones sobre Educación Artística*. Colombia. Universidad Nacional de Colombia. ISBN: 978-958-701-930-8 v. 700 págs. 100.
- MANDOKY, Katya. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales*. Prosaica dos. México: Siglo XXI editores, CONACULTA- FONCA.
- NAVAS, Daniel. (2000). *Obra en serigrafía*. 2/25. El Incólume. Bogotá, Colombia.
- PALOS Rodríguez, José María. (1998). *Educación para el futuro. Temas transversales*. Madrid. Editorial DESCLÉE DE BROUWER, S.A.
- PAZ, Octavio. *Nuestra Lengua*. Recuperado en Junio del 2016 en :<http://congresosdelalengua.es/zacatecas/inauguracion/paz.htm>
- RAE. Recuperado en Junio del 2016 en: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- REMAUD, Olivier. (2007). *Pequeña filosofía de la aceleración de la historia*. ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política N° 37, julio-diciembre, 2007, 97-111 ISSN: 1130-2097

### Notas

- Según el Ministerio de Educación Nacional, la transversalidad es hacer posible la integración de los diversos saberes para el desarrollo de competencias para la vida. Esto implica reorientar las prácticas pedagógicas hacia la construcción de conocimiento con sentido que apunte a la transformación de los contextos locales, regionales y nacionales. Y está establecido en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994.
- En *morfoloía* se describen las formas de las hojas, de los frutos y de las flores. En *taxonomía* se clasifica según nombre común, nombre científico y familia. En *Corología* se identifica el lugar de origen del árbol o arbusto. Y en *etnobotánica* se consultan los usos de cada especie.
- Según la Real Academia Española (RAE, 2016): "los nombres propios de lugar."





## Danza en mejoramiento de capacidad aeróbica

en estudiantes con asma y rinitis de la E.N.S. de Chiquinquirá



**Jhon Alexis Galeano Niño**

Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes. UPTC. Tunja 1998. Informe Final Maestría en Pedagogía. Universidad Santo Tomás, Tunja 2016.



**Sandra Liliana Báez Agudelo**

Licenciada en Educación Física, Recreación y Deportes. UPTC. TUNJA 2000. Informe Final Maestría en Pedagogía. Universidad Santo Tomás, Tunja 2016.

### Resumen

El asma y la rinitis se consideran como enfermedades respiratorias por las cuales muchos estudiantes presentan excusa para no participar activamente en la clase de educación física, dificultando la consecución de las metas y competencias específicas de la asignatura; en tal sentido, el objetivo general fue establecer la incidencia de la danza como elemento pedagógico en el mejoramiento del VO<sub>2</sub> máximo como indicador de la condición física en los estudiantes objeto de estudio. Para desarrollar el objetivo general la propuesta de intervención pedagógica se desarrolló en 3 pasos, el pri-

mero consistió en diagnosticar el VO<sub>2</sub> máximo a través del pre test (test de Cooper), la segunda fase, el diseño y ejecución de los talleres de danza (bullerengue y vueltas antioqueñas) por sus características rítmicas que exigen actividad física prolongada, y la tercera fase, evaluar mediante el post test (test de Cooper) la incidencia de la propuesta; la medición del VO<sub>2</sub> máximo en el pre test y el post test se realizó con el test de Cooper aplicando la fórmula de Gerchell. El tipo de investigación, es a través de la acción educativa con enfoque mixto, con un grupo poblacional de 16 estudiantes



de undécimo grado. Los resultados arrojados en el pre test muestran de forma cuantitativa y cualitativa valores muy por debajo de los establecidos en las tablas de Cooper para la edad de este grupo poblacional; los resultados del post test mejoraron significativamente (18% en promedio). Se concluye que la incidencia de la propuesta fue pertinente al mejorar los valores del VO<sub>2</sub> máximo.

### Palabras clave

Danza, resistencia aeróbica -VO<sub>2</sub> máximo - valor pedagógico

### Introducción

En la ejecución de las actividades propias de la clase de educación física, recreación y deportes de la Escuela Normal Superior de Chiquinquirá, se identifica que los estudiantes con asma y rinitis presentan poca participación en las actividades de la asignatura; lo anterior afecta el proceso pedagógico, impidiendo que estos estudiantes alcancen las metas y objetivos establecidos por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y las competencias específicas para el área; uno de los factores de mayor incidencia en la consecución de metas y objetivos es la baja condición física.

La condición física se compone de varias capacidades, entre ellas, la capacidad o resistencia aeróbica, definida como facultad del ser humano de mantener un trabajo físico prolongado sin disminuir su rendimiento. Para conocer la condición física de una persona se pueden medir la fuerza, la velocidad y la resistencia; el indicador más preciso de la condición física es la medición de la capacidad o resistencia aeróbica, la que se realiza a través de métodos directos o indirectos. Para la presente investigación se utilizó el método indirecto del test de Cooper.

Como se planteó en el primer párrafo, los estudiantes con asma y rinitis presentan dificultad al realizar trabajos prolongados de esfuerzo físico, con procesos metabólicos y fisiológicos

menos eficientes, lo que nos indica una baja condición física. Al incrementar la capacidad aeróbica se mejoran los procesos metabólicos, el sistema circulatorio se beneficia al aumentar la capilarización de los pulmones y el corazón, disminuyendo la presión arterial y aumentando la eficiencia de los músculos respiratorios del tórax, además de la cantidad de oxígeno que se consume en un minuto (VO<sub>2</sub> máximo). La capacidad aeróbica se puede mejorar sustancialmente con las actividades físicas que impliquen movimiento y trabajo aeróbico superior a los 30 minutos, lo cual nos lleva a plantear estrategias que permitan el desarrollo y mejoramiento de la capacidad que se refleja en una buena condición física; estos efectos fisiológicos retrasan la aparición de la fatiga respiratoria y muscular permitiendo desarrollar muchas actividades cotidianas de tipo lúdico y recreo - deportivo

Dentro de los planteamientos y orientaciones del Ministerio de Educación Nacional encontramos las metas y competencias específicas para el área de educación física, recreación y deporte, en el documento No. 15 del año 2010, denominado "Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte", allí se exponen las seis metas de la educación física en las instituciones educativas. Asimismo, la propuesta pedagógica realizada aborda tres de ellas: la primera, promover el cultivo personal desde la realidad corporal del ser humano; la segunda, contribuir a la formación de la cultura física y a la valoración de sus expresiones autóctonas; La tercera, hace referencia al desarrollo de una pedagogía de inclusión de todas las personas en prácticas de la Educación Física, Recreación y Deportes.

La realización del proyecto significa reformular en el campo pedagógico adaptaciones curriculares para el área, planteando actividades pedagógicas que permitan alcanzar las metas y objetivos propios de la Educación Física, respetando los ritmos vitales y de aprendizaje de los estudiantes;

además, fortalece el proceso de participación de la comunidad estudiantil y un buen desempeño de sus actividades diarias, que se reflejan en el mejoramiento de la salud en general y en un mejor estilo y calidad de vida. El proyecto de investigación presenta una propuesta pedagógica fundamentada en la ejecución de la danza como estrategia pedagógica y medio de enseñanza que brinda una alternativa de tipo natural, que genera unas respuestas fisiológicas de adaptación al esfuerzo físico para mejorar la capacidad aeróbica (VO<sub>2</sub> máximo) como determinante de la condición física de los estudiantes.

### Antecedentes

Las investigaciones más recientes de tipo doctoral y de maestría en el ámbito nacional e internacional acerca de la incidencia del ejercicio o actividades físicas propias de la educación física en personas asmáticas, muestran resultados que se traducen en el mejoramiento de la salud, en especial de la resistencia como componente físico y biológico; de igual manera, estudios de tipo hermenéutico sobre el valor pedagógico de la danza en la educación, reafirman la importancia de este núcleo temático de la educación física y al cual no se le brinda el espacio y la importancia debida en el currículo académico de las instituciones educativas.

Navarro-Martínez, en su tesis doctoral de la Universidad de Jaén (España), realizó un programa de acondicionamiento físico deportivo durante 14 semanas, en niños asmáticos con diagnóstico de asma y rinitis, analizando en ellos su condición física y funcional. El entrenamiento consistió en 4 sesiones semanales de 60 minutos durante 12 semanas; los resultados arrojaron un mejoramiento de los componentes de la condición física, como la frecuencia cardíaca, pero en especial un aumento en el VO<sub>2</sub> máximo (capacidad aeróbica).

En la tesis doctoral "Eficacia de un programa de entrenamiento al ejerci-



cio en pacientes con insuficiencia respiratoria crónica” (López, M. I. 2011) se realiza una valoración funcional de pacientes asmáticos, con un pre test de valoración funcional y los somete a un programa de entrenamiento al ejercicio de 12 semanas, cuyo objetivo es valorar la eficacia del mismo y el mejoramiento de la calidad de vida; se midió el VO<sub>2</sub> máximo y la capacidad de esfuerzo al trabajo físico en un grupo de 27 pacientes, se dividió en control (11) y entrenado (16), los resultados mostraron un mejoramiento de los resultados de test Shuttle Walking Test (SWT), en el mejoramiento de la

### ... La capacidad aeróbica se puede mejorar sustancialmente con las actividades físicas que impliquen movimiento y trabajo aeróbico superior a los 30 minutos ...

calidad de vida, en la disnea basal y en el test de endurance. Con la información anterior se concluye que un programa de entrenamiento al ejercicio determina un aumento en la tolerancia al esfuerzo, lo que se refleja en una mejoría en la disnea y en la calidad de vida.

José Luis Arias Estero de la Universidad Autónoma de Madrid, realizó una revisión bibliográfica sobre el asma y el ejercicio físico en los niños y las implicaciones para el docente de educación física, en el que establece que el asma puede ser o no producida por el ejercicio físico y resalta la importancia de los profesores de Educación Física en la detección temprana del asma inducido por ejercicio y la capacidad de reacción de la actividad física en la asignatura; concluye lo siguiente: “El ejercicio físico es especialmente importante en niños con asma. El nivel de condición física les permite una mayor tolerancia al ejercicio. Los niños con asma pueden alcanzar unos niveles de práctica similares a

los que desarrollan los niños sanos” (Arias Estero, J. L. 2010). El ejercicio más adecuado se caracteriza por ser aeróbico, emplear los principales grupos musculares y realizarse de dos a tres días por semana durante 20 a 30 minutos.

Un estudio realizado por la Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte del Instituto Politécnico Colombiano “Jaime Isaza Cadavid” de Medellín (Fernández, J. D., Roldán, E. E., & Lopera, M. H. 2009), se planteó el objetivo de observar cambios en la capacidad aeróbica de un grupo de 22

niños asmáticos después de un entrenamiento físico en una piscina climatizada. Los resultados mostraron un incremento considerable en el grupo experimental, comparado con el grupo de control, además concluyen que el entrenamiento físico en el asmático puede disminuir el asma inducido por el ejercicio. Dado el carácter descriptivo que tiene la investigación con respecto al Asma Inducida por Ejercicio (AIE), recomienda implementar futuras investigaciones de tipo experimental que posibiliten pruebas específicas para el diagnóstico del AIE, con un grupo control al cual se le realice ejercicio en seco, y así poder determinar si el entrenamiento en agua climatizada es más efectivo y de menor riesgo para producir el AIE.

En la tesis doctoral “el valor pedagógico de la Danza”, se hace un estudio y análisis cualitativo de tipo hermenéutico de la danza; con ello se pretende fundamentar su valor pedagógico en la educación actual. Su disertación gira en torno a la educación y la danza, por

cuanto la danza define los componentes, sus formas, danza y pensamiento pedagógico, a partir de los referentes teóricos a lo largo de la evolución de las sociedades, del hombre, la educación y de la danza; igualmente, interpreta las implicaciones pedagógicas de la danza, a la vez que ratifica la importancia de esta en el aspecto del desarrollo motor, biológico, social y afectivo en el ser humano. Concluye que la danza “tiene valor pedagógico, fundamentado por su potencial experiencia en la educación actual, en especial en la educación física y la educación artística” (Fernández, J. D., Roldán, E. E., & Lopera, M. H. 2009).

### Condición física

Cebrian define la condición física como el “conjunto de condiciones anatómicas, fisiológicas y motoras, que son necesarias para la práctica de esfuerzos musculares o deportivos” (Cebrian J.D. 2007). La Asociación Americana de la Educación Física y la Salud, la entiende como “el conjunto de componentes que debe poseer un individuo en orden a una función eficiente que satisfaga sus propias necesidades perfectamente, y como contribución a la sociedad”. Para Caminero es «el conjunto de cualidades anatómicas y fisiológicas que debe reunir una persona para poder realizar esfuerzos físicos, trabajo, ejercicios musculares, deportes, etc”. (Camineiro, f. L. 2009).

En la tesis doctoral de Noguera, Fernández y Casaubón, se realiza un barrido a las definiciones de condición física, se aceptan las dos grandes categorías dadas por Tercedor y Delgado expresadas por “condición física relacionada con el rendimiento motor” y la “condición física relacionada con la salud, constituida por la resistencia cardiorrespiratoria, fuerza y resistencia muscular, flexibilidad y composición muscular” Tercedor y Delgado, modificaron las tablas de Pate (1988) y argumentan que “aunque todos los componentes de la condición física dependen de factores



genéticos, son los relacionados con el rendimiento motor los que dependen en mayor grado, y los relacionados con la salud, responden mejor a la práctica física y al entrenamiento” (Noguera, M. F. 2005).

De acuerdo a Álvarez, los elementos clave de la condición física son la condición anatómica y la condición fisiológica: “la condición anatómica, determinada por el biotipo del sujeto; y la condición fisiológica, determinada por el estado de los aparatos cardiovascular, respiratorio y metabólico” (Álvarez, C. 1983).

Para concretar, la condición física, es la suma de todas las capacidades físicas que determinan la posibilidad de una persona para realizar una actividad con eficacia; es decir, con el menor gasto energético. En el campo específico de la Educación Física, la condición física la determina el desarrollo de las capacidades físicas básicas o cualidades físicas condicionales, además que la condición física es susceptible de mejoramiento a través de actividades que impliquen ejercicio, deporte y movimiento.

### Capacidades físicas y capacidad aeróbica

Las capacidades físicas se clasifican en capacidades condicionales y capacidades coordinativas; las capacidades condicionales están determinadas por factores hereditarios y energéticos, “son aquellas cualidades físicas que determinan la condición física de una persona y son mejorables con el entrenamiento” (Silva Camargo, G. 2010). Las capacidades coordinativas se definen como “aquellas capacidades que dependen del sistema nervioso central y periférico para su dirección y regulación; estas capacidades son necesarias para que la acción del individuo sea rápida, exacta y adaptada a las condiciones del entorno” (Silva Camargo, G. 2010).

Las capacidades físicas dependen de los sistemas cardiovascular, respiratorio y locomotor y determinan los

aspectos cuantitativos del movimiento (tiempo, velocidad, distancia), mientras que las cualidades motrices dependen de la calidad del sistema nervioso y se refieren a aspectos de dirección y control; es decir, determinan los aspectos cualitativos del movimiento (calidad de ejecución). De lo anterior, se concluye que las capacidades físicas básicas son: la resistencia, la fuerza y la velocidad; adicionalmente, se encuentran capacidades físicas complementarias como la flexibilidad, la coordinación y el equilibrio; también se desprenden las capacidades físicas derivadas como la agilidad y la potencia.

La capacidad aeróbica se define como la capacidad del corazón, los vasos sanguíneos y los pulmones para funcionar eficientemente y mantener actividades durante un espacio de tiempo prolongado; fisiológicamente significa la habilidad del individuo para tomar, transportar y utilizar oxígeno durante ejercicios vigorosos y prolongados y está relacionado con la respiración, el sistema cardiovascular y la capacidad de utilización de las grasas como combustible por los músculos activos; para medir o determinar la capacidad aeróbica de un individuo se halla el consumo del VO<sub>2</sub> máximo; El VO<sub>2</sub> máximo es “el volumen de oxígeno en la sangre que nuestro organismo puede transportar y metabolizar y es la manera más eficaz de medir la capacidad aeróbica de un individuo. Cuanto mayor sea el VO<sub>2</sub> máximo, mayor será la capacidad cardiovascular de este”. Se expresa en mL/min o para el valor absoluto en Litros/minuto; El VO<sub>2</sub> máximo es un indicador preciso de la condición física de un individuo; para medir el VO<sub>2</sub> máximo existen muchos métodos, algunos de forma indirecta a través test estandarizados (Test de Cooper, test de Course Navete, test de Balke, test de la Universidad de Montreal, test de Rockport, test de Conconi). Para el presente trabajo de investigación se utilizó el test de Cooper.

### Danza y pedagogía

La danza como estrategia pedagógica es utilizada como un elemento motivador en el proceso de enseñanza - aprendizaje en los estudiantes; como estrategia e instrumento en su parte inicial, le permite al alumno construir y reconocer elementos propios de la expresión corporal, ya que “El ser humano, como ser gregario, necesita expresarse y comunicarse para madurar física, emocional, intelectual, social y culturalmente. Para intercambiar experiencias, reconocer intereses mutuos, llegar a acuerdos e identificar bienes” (Fondo Mixto de Cultura de Boyacá. 2011).

Fuentes, en su tesis doctoral, considera que la danza posee valor pedagógico porque a través de la práctica incide en aspectos de la educación física, así: “adquisición y desarrollo de las habilidades y destrezas básicas, adquisición y desarrollo de tareas motrices específicas, desarrollo de las cualidades físicas básicas y el desarrollo de capacidades coordinativas” (Fuentes Serrano, Á. L. 2006).

De otro lado, la investigadora y pedagoga Consuelo Giraldo, propone la danza contemporánea como herramienta didáctica en las instituciones educativas y reflexiona sobre la danza y su invisibilización en la educación colombiana, afirma además, que la escuela como espacio para la danza, “requiere pensar en relaciones con su propio cuerpo, con sus formas, con los demás, en un ejercicio de constante reflexión en una perspectiva de alteridad”. Propone también, la creación de la sala de danza y el escenario como espacios educativos que permiten generar aprendizajes y experiencias donde los estudiantes interactúen, propongan, exploren, investiguen y creen movimientos, “que construyan identidades al aceptar la corporeidad como forma singular de ser, de interactuar, de construir, donde la experiencia es conocimiento en sí misma, este es el principal aporte de la pedagogía de la danza a la educación colombiana” (Giraldo, C. 2012).



## Asma y rinitis

Para la Fundación Neumológica Colombiana, el asma es una forma especial de inflamación que afecta los bronquios, generando una obstrucción, que impide el paso del aire, esta inflamación “es una reacción exagerada a estímulos que normalmente no afectan a la mayoría de las personas; es decir que ocurre en personas susceptibles o predispuestas y se manifiesta generalmente por ataques de tos, ahogo y sibilancias (chillido o silbido)”. El Asma básicamente consiste en un estrechamiento de las vías respiratorias que desencadena una menor entrada y salida de flujo de aire de los pulmones. La literatura especializada en salud dice que las causas son diversas, pero las más comunes son alergias, humo de tabaco, gases de productos químicos, además de otros factores como el frío, emociones extremas e incluso el ejercicio extenuante. Lo anterior indica que aunque no son claras las causas del asma si es importante identificar factores para evitar que sus síntomas se manifiesten a diario en las personas.

De otro lado, según la Fundación Neumológica Colombiana, la rinitis “Es una enfermedad caracterizada por la presencia de síntomas nasales, debidos a una inflamación de la mucosa nasal, producida a su vez por una reacción alérgica local. A diferencia de la rinitis estacional los síntomas son recurrentes y casi continuos a lo largo de todo el año”.

La rinitis “Es una enfermedad caracterizada por la presencia de síntomas nasales, debidos a una inflamación de la mucosa nasal, producida a su vez por una reacción alérgica local. A diferencia de la rinitis estacional los síntomas son recurrentes y casi continuos a lo largo de todo el año”. En el *Manual de Diagnóstico y Terapéutica en Pediatría*, se expone que la rinitis puede ser estacional o perenne, “la estacional puede ser causada por alergias al polen de las gramíneas, árboles, malezas y hongos. La rinitis alérgica perenne se debe principalmente a los

alérgenos bajo techo y los animales domésticos, aunque también puede ser causada por hongos” (Mitanes, José Fernando Chavarría.2003).

## Metodología

La metodología utilizada corresponde a la línea de investigación “mediaciones y prácticas pedagógicas” de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Santo Tomás, con un enfoque mixto, que permite una integración sistemática de los enfoques cuantitativo y cualitativo. Se asume este enfoque ya que a partir de mediciones y comparaciones de estudio, desarrollado con estudiantes que presentan asma y rinitis. Se realizaron pruebas para medición de VO<sub>2</sub> máximo (Test de Cooper) y comparación de la capacidad aeróbica anterior y posterior a la ejecución de la estrategia metodológica basada en la danza para el mejoramiento de las condiciones físicas en estudiantes con asma y rinitis. El tipo de investigación, está fundamentada en la acción educativa que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social.

## Propuesta

La limitada participación de la población estudio de la investigación y la baja motivación frente a las actividades propias del área, llevan a plantear una propuesta fundamentada en la danza como elemento dinamizador del aprendizaje, que facilita la adquisición y desarrollo de capacidades físicas como determinante en una mejor resistencia aeróbica. Se realizó en la Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara del municipio de Chiquinquirá, con una población de 16 estudiantes de los grados 11 C y 11 D; en ella se diseñaron (2) talleres con diferentes actividades, en el transcurso de 12 semanas entre los meses de febrero a junio de 2015. La aplicación de la propuesta se llevó a cabo mediante 3 fases: La primera fase consistió con el diagnóstico del VO<sub>2</sub> máximo, a través del pre test (test de Cooper), la

segunda fase fue el diseño y ejecución de los talleres de danza (bullerengue y vueltas antioqueñas) y la tercera fase se sustentó en el post test (test de Cooper) para determinar el VO<sub>2</sub> máximo, a través de la correlación de los metros recorridos.

## Resultados

Una vez realizados el pre test y el post test de Cooper y su análisis e interpretación estadística arrojaron los siguientes hallazgos:

- En metros recorridos en el pre test el dato menor fue 800 mts y el mayor 1.350 mts, para una media aritmética de 1.109 mts.
- Los metros recorridos en el post test, el dato menor fue de 950 mts y el dato mayor fue de 1.600 mts con una media aritmética de 1.318 mts, significando un aumento porcentual del 18,85% representados en una mejoría de 209 mts en promedio.
- En el pre test se halló el menor consumo en VO<sub>2</sub> máximo de 17,869 mL/min y el mayor consumo en 30,162 (mL/min), arrojando un promedio grupal de 24,783 mL/min.
- En el post test el menor consumo de VO<sub>2</sub> máximo fue de 21,222 mL/min y el mayor fue de 35,750 mL/min, arrojando una media aritmética grupal de 29,493 mL/min, lo que significó un aumento porcentual del 18,9% representado en una mejoría de 4,680 mL/min.
- Se puede concluir desde el enfoque cuantitativo una incidencia positiva de la propuesta al mejorar los resultados del pre test y post test en metros recorridos y consumo de VO<sub>2</sub> máximo.
- Desde el enfoque cualitativo, la estrategia pedagógica orientada a través de talleres de danza con la población objeto de estudio, facilitó la participación en actividades físicas, específicamente bullerengue y vueltas antioqueñas, que por sus características de trabajo físico prolongado permitieron un aumento



significativo de la capacidad aeróbica expresada en el mejoramiento del VO<sub>2</sub> máximo.

### Recomendaciones y aportes

Los docentes del área de Educación Física estamos capacitados para realizar adaptaciones curriculares que posibiliten la adquisición de los desempeños mínimos en los ejes temáticos de las competencias específicas del área a estudiantes con enfermedades respiratorias, cardíacas, cognitivas o de tipo motriz.

En el plan de estudios de las Instituciones Educativas se sugiere incluir de forma transversal la danza por su valor pedagógico al aportar en el desarrollo físico, biológico, motriz, cognitivo, social y cultural de los estudiantes.

Utilizar la danza como calentamiento o activación corporal para actividades propias de la clase de Educación Física produce en el organismo los mismos efectos fisiológicos que actividades atléticas o ejercicios específicos de activación de un deporte.

### Bibliografía

Alvarez, C. (1983). La preparación física del fútbol basada en el atletismo. Madrid: Gymnos.

Arias Estero, J. L. (2010). Revisión sobre el ejercicio físico y asma en niños: Implicaciones para el profesor de educación física. *Journal of sport and health research*, 2(3), 201-218.

Caminero, f. L. (2009). Diseño y estudio científico para la validación de un test motor original. granada: Universidad de Granada. Obtenido de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~29009260/EF/confis.htm>

Cebrian J.D. (2007). *Valoración morfomotora de los escolares de la costa granadina*. Universidad de Granada.

Fernández, J. D., Roldán, E. E., & Lopera, M. H. (2009). Efectos del entrenamiento físico en piscina climatizada, sobre la capacidad aeróbica de un grupo de niños asmáticos. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte. RICIDE*, v (16), 90-105.

Fondo Mixto de Cultura de Boyacá. (2011). Danzas, unidades didácticas. Tunja: Impresores Boyacenses.

Fuentes Serrano, Á. L. (2006). El valor pedagógico de la danza (Doctoral dissertation, Universitat de València). Obtenido de [www.dialnet.unirioja.es](http://www.dialnet.unirioja.es).

Fundacion Neumologica Colombiana. (2014). Obtenido de <http://www.neumologica.org/asma.htm>

Giraldo, C. (2012). Reflexiones sobre la danza contemporánea como experiencia de alteridad en la institución educativa. *Revista La Tadeo*, 94-101.

López, M. I. (2011). *Eficacia de un programa de entrenamiento al ejercicio en pacientes con insuficiencia respiratoria crónica*. Sevilla (España).

Ministerio de Educación Nacional. (2010). República de Colombia. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte. Bogotá.

Mitanes, Chavarría. José Fernando. (2003). "Rinitis alérgica." Manual de Diagnóstico Y Terapéutica en Pediatría.

Navarro-Martinez, A. (2013). *Efectos de un programa de actividad físico deportiva sobre la función pulmonar, composición corporal, condición física, salud y calidad de vida en niños asmáticos*. Obtenido de [<http://hdl.handle.net/10953/515>]

Noguera, M. F. (2005). Efectos de un programa de intervención de educación física para la salud para adolescentes de 3º de ESO. Granada (España). Editorial de la Universidad de la Nueva Granada.

Silva Camargo, G. (2002). *Diccionario Básico del Deporte y la Educación Física*. Armenia: Kinesis.

TABLA 1. RESULTADOS PRE TEST Y PORS TEST. (METROS RECORRIDOS Y VALOR EN VO<sub>2</sub> MÁXIMO)

No.	ESTUDIANTE	METROS PRE TEST	METROS POST TEST	DIFERENCIA MTS	VO <sub>2</sub> MÁXIMO (mL/min) PRE TEST	VO <sub>2</sub> MÁXIMO (mL/min) POST TEST	DIFERENCIA VO <sub>2</sub> MÁXIMO (mL/min)
1	ANGIE VIVIANA GUACANEME MONROY	1150	1250	+100	25,692	27,927	+2,235
2	MARIA CAMILA HERNANDEZ CASTELANOS	1100	1500	+400	24,574	33,515	+8,941
3	YURLEY ELIANA HERNANDEZ SALINAS	1350	1600	+250	30,162	35,75	+5,588
4	MONICA VIVIANA ROJAS MONROY	1000	1350	+350	22,339	30,162	+7,823
5	ANGIE PAOLA MURCIA RODRIGUEZ	1150	1250	+100	25,692	27,927	+2,235
6	MARIA PAULA RODRIGUEZ PEÑA	1150	1600	+450	25,692	35,75	+10,058
7	JULIANA CAMILA SAENZ	800	950	+150	17,869	21,222	+3,353
8	LISBETH NATALIA VILLAMIL ESPITIA	1200	1350	+150	26,809	30,162	+3,353
9	EMELY ALFONSODIAZ	950	1100	+150	21,222	24,574	+3,352
10	GINETH PAOLA CASTELLANOS CASTRO	1050	1350	+300	23,457	30,162	+6,705
11	JENIFER ALEJANDRA CASTELLANOS	1250	1350	+100	27,927	30,162	+2,235
12	LINA KATERINE GONZALEZ GONZALEZ	1150	1350	+200	25,692	30,162	+4,47
13	DAYAN CAMILA HURTADO GONZALEZ	1000	1150	+150	22,339	25,692	+3,353
14	YINETH ANDREA LAMPREA ALARCON	950	1050	+100	21,222	23,457	+2,235
15	AIRAM DANIELA MORENO CAÑON	1250	1350	+100	27,927	30,162	+2,235
16	SANDY LORENA RODRIGUEZ MUÑOZ	1250	1550	+300	27,927	34,632	+6,705
	MEDIA ARITMÉTICA	1109,375	1318,75	+209,375	24,783	29,463	+4,680

### Notas:

1 Tomado de: <http://www.go-fit.es/valoracion5.pdf>. (s.f.).





**Por Graciela Fandiño**

Doctora en Educación por la UNED de España. Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora en el campo de la Educación Infantil



## Entrevista a **Miguel Zabalza**

**Graciela:** *¿Podría hablarnos acerca de la identidad de la Educación Inicial?*

**Miguel:** En España y también en algunos otros países, hacia los años 90 la gran discusión o algunas de las grandes discusiones sobre la Educación Infantil era si los niños deberían concluir la Educación Infantil sabiendo leer y escribir, y entonces los padres se preocupaban si los niños no sabían leer o escribir, porque claro era toda una visión de la educación como preescolar; quiere

decir, como una etapa previa a la educación escolar y por tanto, como una preparación de los sujetos para la educación primaria. Lo que traía consigo muchas consecuencias; es decir, si era una preparación y no era realmente una educación, si pertenecía más al ámbito de la asistencia social o al ámbito de un trabajo más de apoyo de aquel conjunto de niños que pudieran tener problemáticas familiares que hacían que la educación en su casa no fuera buena.



Esto en sí mismo no requería una gran preparación de los profesionales, ni una discusión sobre el tipo de infraestructuras, de tiempos, regularidad de esos tiempos que tenían que pasar los niños allá. El compromiso que asumirían las instituciones se ve muy cambiado, de tener una perspectiva a tener otra. La lucha en aquel momento fue por defender la naturaleza, diríamos, original, del sentido propio que tenía la Educación Infantil al margen de la educación que iba a continuar de la siguiente fase.

Esto se ha reforzado mucho, aquí en Italia por ejemplo, así como se dice que las mejores escuelas infantiles italianas son aquellas que están un poco en la órbita de Malaguzzi y en la zona de Regio Emilia; si uno les pregunta a las profesoras que están haciendo ese trabajo allí: “¿y a vuestros niños qué tal les va, has hecho algún seguimiento para ver si los niños que han pasado por este tipo de educación les va mejor cuando pasan a la primaria o cuando siguen adelante en los cursos?”, y te miran así, como con una cara extraña y te dicen: “y a nosotros qué nos importa, eso es otra etapa, nosotros estamos trabajando para tener una buena Educación Infantil, lo que venga después será problema de los que atiendan a los niños después”. Es decir, ellas mismas han construido un tipo de trabajo, todo un discurso, una filosofía de lo que es la Educación Infantil, las necesidades de los niños pequeños y lo que los niños pequeños en esa etapa pueden trabajar. Esto pasó también mucho en España y nosotros lo logramos; quiero decir, hay profesores específicamente formados para la Educación Infantil, hay centros o instituciones específicamente diseñadas y organizadas con los materiales propios de la Educación Infantil. Con lo cual queda la idea de que el niño pequeño en esta etapa tiene unas ciertas características, que no es un adulto pequeño y que por tanto no hay que concebir la Educación Infantil como una preparación para la siguiente etapa.

Estábamos con un concepto de Educación Infantil donde la identidad de

**... Es decir, ellas mismas han construido un tipo de trabajo, todo un discurso, una filosofía de lo que es la Educación Infantil, las necesidades de los niños pequeños y lo que los niños pequeños en esa etapa pueden trabajar ...**

la etapa estaba poco remarcada y por tanto estaba muy supeditada a la primaria, y los movimientos que se iban haciendo eran de una primarización de la Educación Infantil, en la que cada vez más tareas propias de la Educación primaria venían trasladadas a la Educación Infantil. Esto era muy negativo y en ese sentido logramos que hubieran unos profesores que tuvieran una preparación muy específica, ahora en España es de 4 años, es la misma preparación que va a tener un biólogo, un arquitecto o cualquier otra profesión. Con lo cual diríamos que hemos reforzado mucho la idea de la profesionalización. Esta es la parte buena de todo este discurso.

Entonces ¿Cuál ha sido la parte mala y que ahora la vemos con otros ojos? la parte mala es que al final hemos construido una escuela un poco al margen de las otras escuelas y un poco al margen de un discurso profesional que debería prolongarse; quiero decir, hemos evitado el riesgo de primarización de la Educación Infantil, pero no hemos tenido la osadía de tratar de preescolarizar la primaria, es decir que las cosas buenas que hemos ido descubriendo con los niños pequeños, el resto de la escuela también pudiera entrar un poco por esa vía, para que esa ruptura de la Educación Infantil y la primaria pueda atenuarse.

Ahora todo esto se puede ver desde la otra perspectiva, este profesorado que lo hemos logrado diferente está condenado a ser profesor de Educación Infantil, lo cual a veces es una condena cuando uno tiene una cierta edad de estar con niños muy pequeños, ya que a lo mejor no es lo que

más le conviene, ni a los niños ni a él o a ella, con lo cual la posibilidad de que esta persona transitara a la educación primaria o transitara a otros niveles con niños mayores que no le exigieran tanto o que pudiera trabajar de otra manera, se lo hemos privado y van a estar condenados a estar en una jaula, será de oro, pero es una jaula para muchos de ellos.

Al respecto ¿Qué han hecho algunos países? algunos países no ricos, por ejemplo, Suecia, Noruega, etc., están preparando profesores que van desde los 5 años, que es cuando un niño entra en la escuela allí, porque no tienen escuela antes, desde los 5 hasta los 15 años. Con lo cual uno puede rotar en el sistema; es decir al final puede que te dejen un año, dos de especialización, pero si tú en lugar de estar con niños de 5 años, porque tienes 45 años y ya estás cansado, el cuerpo te pide otro tipo de cosas, tu puedes pasar a estar con niños de 10 años, de 12 años, incluso de 15 años. Tenemos un currículo tan diferente al de la etapa primaria, y hay determinado tipo de cosas que si se podrían trabajar si los profesores tanto de infantil y como los de primaria fuéramos un poco más flexibles.

Es decir, si ya hemos garantizado la identidad de la Educación Infantil, no tenemos por qué garantizar su soledad o su alejamiento del resto de las escuelas, ahora el esfuerzo que tendremos que hacer es un poco para ver cómo la vinculamos a la siguiente etapa y al resto de la escolaridad, porque lo que tenemos que hacer es concebir el desarrollo de los niños unitariamente. Un niño se va ir desarrollando



a lo largo de las diversas edades con propuestas diferentes, con ambientes diferentes, con materiales diferentes, pero todo esto tiene que ser una continuidad, no podemos estar haciéndole cortes demasiado excesivos. Este es un poco el dilema en el que hemos estado.

**Graciela:** *¿Tendríamos que trabajar en la articulación, tratando de llevar más las ideas de educación infantil sobre todo a los primeros grados de primaria?*

**Miguel:** Sin desnaturalizar la Educación Infantil, pero hacer que vaya progresando también la educación y sobre todo en el primer año, tiene que ser una mezcla de lo que han venido trabajando en Educación Infantil, pero que a la primaria le va igual de bien si trabaja sobre proyectos y en cosas que vosotros han potenciado mucho en Infantil, como por ejemplo el juego, la espontaneidad, la libertad...

**Graciela:** *Para usted ¿Qué necesita saber un maestro de Psicología?*

**Miguel:** En realidad soy psicólogo y también pedagogo, pero la cuestión es que la psicología es una ciencia descriptiva. En el sentido de decir, bueno yo puedo identificar por qué están pasando los niños. Puedo hacer estudios diversos sobre cuestiones que tienen

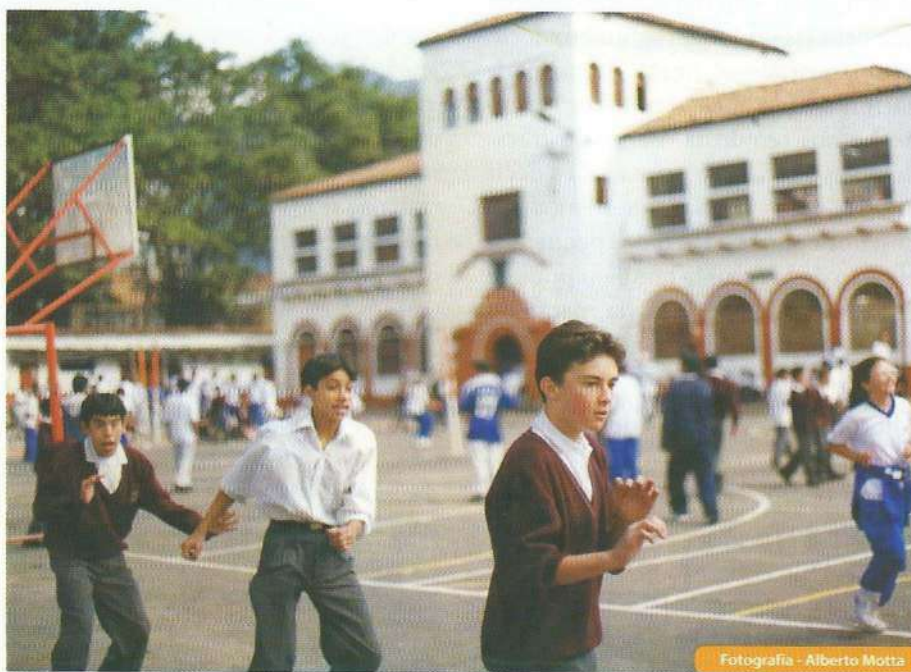
que ver con elementos que de alguna manera influyen o condicionan el trabajo con los niños pequeños. Pero la naturaleza de la pedagogía es que es una ciencia, digamos que es una ciencia más normativa; es decir, el objetivo de la pedagogía no es conocer al niño, el objetivo de la pedagogía es conocer al niño para saber qué podemos hacer con él para que avance más, yo no me puedo quedar en un estudio puramente descriptivo de cómo es un niño. Yo esto tengo que ser capaz de recogerlo y por eso la pedagogía es una ciencia mucho más dependiente de otras ciencias, y por eso se nutre de cosas que hace la psicología, de cosas que hace la neurología. Pero lo tiene que reinterpretar para ver cómo esto lo podemos aprovechar para sacar adelante a un niño pequeño y para ayudarlo mejor; no nos sirve de nada que nos digan cómo funciona el cerebro; mi problema como maestro es saber si estos objetos que yo le estoy proponiendo realmente estimulan el cerebro o qué tipo de objetos van a ser aquellos que van a impactar más en el desarrollo del cerebro; por eso, no nos basta una ciencia puramente descriptiva.

Nuestro problema es que tenemos que correr el riesgo de hacer cosas que, a veces nos equivocaremos, pero claro,

quien solo hace una descripción no se equivoca. Y este es un poco el dilema que tenemos los psicólogos aplicados a la educación o los pedagogos en general, los educadores en general. Ya no nos sirve decir mucho de cómo son las cosas en la ciencia sino cómo tenemos que aplicarlas en el trabajo con los niños y las niñas.

Un pedagogo tiene que conocer de psicología, y esta lucha entre psicólogos y pedagogos es una cosa absurda. Los psicólogos no quieren saber nada de los pedagogos, pero no van a conocer nunca la escuela bien si los educadores no les ayudan a conocerla, porque no se conoce la escuela en un laboratorio. Y a los pedagogos teóricos les pasa lo mismo, es decir, pueden hablar de teoría de la pedagogía, pero no van hablar de qué es lo que estás haciendo en clase, para eso se necesita de conocimiento más a pie, a pie de la escuela, a pie del aula. Y pasa con la sociología; la sociología te puede dar muchos datos, pero claro ¿de qué te sirven? si luego al final lo que tienes que hacer es trabajar con los niños que tienes allí adelante, que no son como el esquema que te ha planteado la psicología.

Uno de los mayores errores que ha cometido la psicología, por ejemplo, es decirnos cómo va a producirse o cómo debería producirse el desarrollo infantil, cuando tienes 11 años tienes que ser capaz de hacer esto, a los 12 años esto o a los 5 años y tres meses esto; esto no sirve para nada, porque luego en la realidad los niños cuando tienen 11 meses hacen unas cosas o hacen otras dependiendo de qué tipo de cosas han pasado en su vida, y cuando tienen un año hacen otras cosas, quiere decir que no nos sirven de nada estas tablas que se te pueden salir de las estadísticas. Solo sirven para agobiarte, porque los padres agobian si su hijo va más retrasado que la tabla y los otros se enorgullecen falsamente si su hijo va tres meses por delante de lo que una tabla te dice. Pero esa tabla que es un fruto de un estudio, esto no nos sirve a nosotros para nada y mejor



Fotografía - Alberto Motta



no saberlo, seguramente. De hecho fijos que muchas veces se dice: es malísimo que los profesores tengan informes psicológicos de los niños, porque esto los condiciona muchísimo; es decir, de alguna manera es mejor que tú te enfrentes a un niño sin saber mucho de él para que construyas tu conocimiento y hagas relaciones con él.

Hay un principio que se llama el principio de la parsimonia, es un principio que se aplica en la investigación: tú no tienes que recoger más datos de los que necesitas; la Parsimonia tiene mucho sentido y la Montessori lo decía, "yo no necesito saber si los padres de este niño se llevan bien o no se llevan bien", es decir, salvo que yo vaya a actuar en ese sentido, si yo voy a tratar a este niño de una manera diferente porque le voy ayudar en alguna cosa, entonces si lo necesito saber, porque lo voy ayudar, pero si no, para qué, si yo no voy hacer nada, ese dato me sobra. Es decir que la Parsimonia es no ir buscando más datos, ni enterarse de más datos que de aquellos que yo voy a ser capaz de utilizar. Pero ser capaz de utilizar, no de tenerlo, porque cuanto más tenga yo en la cabeza, el tipo de relaciones van a ser relaciones menos abiertas. Eso es como cuando uno tiene un novio o una novia, mejor no saber mucho, porque si no hasta te puedes frustrar, mejor que lo vayas conociendo tú.

**Graciela:** *La última pregunta, ¿los niños en condiciones más desfavorecidas, los niños de sectores medios, necesitan cosas diferentes o necesitan lo mismo?*

**Miguel:** Al final la educación es como una silla sobre tres patas, una es la familia, seguramente la más importante de todas; los estudios que hay en este momento lo que vienen a decir es que el ambiente de la familia es mucho más influyente que las escuelas.

La otra pata es el propio niño, que a veces tiene muchos problemas somáticos, problemas diríamos de energía personal, esto le puede afectar de una manera seria; me refiero a la vitalidad del niño, como algo físico que tiene

**... Al final la educación es como una silla sobre tres patas, una es la familia, seguramente la más importante de todas; los estudios que hay en este momento lo que vienen a decir es que el ambiente de la familia es mucho más influyente que las escuelas ...**

mucho que ver con la alimentación. Cuando se ven estos niños africanos, que los ves que han pasado hambre, que no han comido y se les ve que no se pueden casi mover. Una vez que tienes esta vitalidad, tú ya te lanzas hacer cosas, y si esas cosas te van saliendo bien, ya te entra ese sentimiento de competencia, de que eres un niño competente, que sabes hacer cosas y que te comes el mundo; si hay una escalera te subirás a la escalera, saltarás lo que haya que saltar, andarás, correrás, esa es la vitalidad, y esto es lo que hace a los niños aprender, porque basta luego que les montes un buen ambiente y unos estímulos adecuados, para que ellos se vayan metiendo solos, porque lo que quieren es no estar quietos, no pueden estar quietos, lo que quieren es moverse y es lo que le pasa al niño que o bien por una enfermedad o bien por alguna carencia, por algún problema, no se puede mover, está quietecito, está un poco pasmado o está temeroso; también niños que han vivido situaciones muy dramáticas para ellos o muy estresantes, que cuando tenían hambre no les daban de comer, cuando había que cambiarlos no los cambiaban; es decir están muy temerosos y necesitan entrar en un clima que no les estrese y en el que se sientan bien.

La otra pata es la escuela. Para niños que son muy fuertes, ellos personalmente, es decir, tienen una gran vitalidad y la vitalidad habla mucho

más de solidez, esa energía interna que tienen, puede que le falle la familia y puede incluso que le falle la escuela y serán niños que sobresalgan, son niños de contextos no digamos necesariamente ricos que han hecho un progreso personal suficiente, han aprovechado muy bien las situaciones por las que han pasado y se ve que han sido niños que han podido salir adelante en buenas condiciones. Incluso si la familia no les ha ayudado.

Yo tengo muchos amigos en países como México, como Brasil, que provienen de comunidades indígenas, que la familia no es que les haya ayudado mucho, la escuela que tenían no era una buena escuela, pero eran niños con una vitalidad tan grande que se comían el mundo, conocían perfectamente el ambiente. Bien, si el niño no va tan bien, pero tiene una familia fuerte, esto le va ayudar y al final seguramente estas medio deficiencias que podía tener, es decir de no ser un niño muy enérgico, hay que estimularlo bastante, no comía mucho, y por tanto al no comer mucho no tenía esa vitalidad, pero si la familia ha sabido acompañarlo más en casa, etc., son niños que salen adelante. Lo peor es cuando los tres elementos son elementos empobrecidos, niños que se alimentan mal, que por tanto su nivel energético no es muy fuerte, que el tipo de estímulos que le rodean no son muy ricos, que la familia no le aporta mucho, que además tiene una escuela que no le



está sirviendo mucho, al final los niños sobrevivirán, seguramente porque la capacidad de supervivencia es muy grande.

En últimas, depende mucho de cómo esa trilogía esté funcionando, por eso lo que las pedagogías infantiles dicen es que cuando más fallan estos dos elementos (niño y casa) cuanto mejor tiene que ser la pedagogía; lo que no puede ser es como pasa en algunos países que a zonas pobres envían a los peores profesores, sean las escuelas que menos recursos tienen, porque claro, esto no es así, debería ser al contrario. Francia lo ha hecho muy bien, ha identificado zonas pedagógicas prioritarias, que son aquellas donde hay situaciones de conflicto o zonas con dificultades y en estas zonas hay 15 niños por aula, profesores muy formados, a los que incluso se les paga un salario mayor por estar en esta zona. Con lo cual diríamos enriquezco estas escuelas de manera tal, que efectivamente esto pueda funcionar un poco mejor para esos niños con otras condiciones.

En Italia también, don Milani que fue uno de los grandes pedagogos italianos, decía: "Al niño que no le gusta la escuela, es al que más escuela hay que darle" y por eso se inventó el *Tempo Longo*; estos niños son los que debemos tener más tiempo en la escuela, porque los otros que pasen poquito tiempo en la escuela, si tienen una familia movilizándolos constantemente, con este tipo de niños pues no hará falta mucha escuela, pero con los otros sí. Para mí lo más importante en un niño es que tenga energía personal, y entonces en la escuela a veces los maestros se quejan de estos niños y ahora todo el sistema se queja de ellos y ya los nombran como hiperactivos y tratan de eliminarle esa energía, pero en ese marco yo lo que creo es que efectivamente si un niño va entrando en las cuestiones, cada uno seguirá su ritmo.

Hay una película muy interesante, se llama: "Babys"... de 4 niños, uno africano, otro de Mongolia, otro de Los



Fotografía - Alberto Motta

Ángeles, de Japón. Bueno ya se ven las condiciones tan diferentes que pasan los niños, y al final del año todos son iguales. Todos andan, todos saben más o menos decir alguna palabrita o expresarse un poco; quiero decir que en el fondo la capacidad de vida de los niños pequeños es tan importante y es tan grande, que fijate que la labor de la escuela es propiciarle aquel conjunto de cosas que son importantes para cada niño.

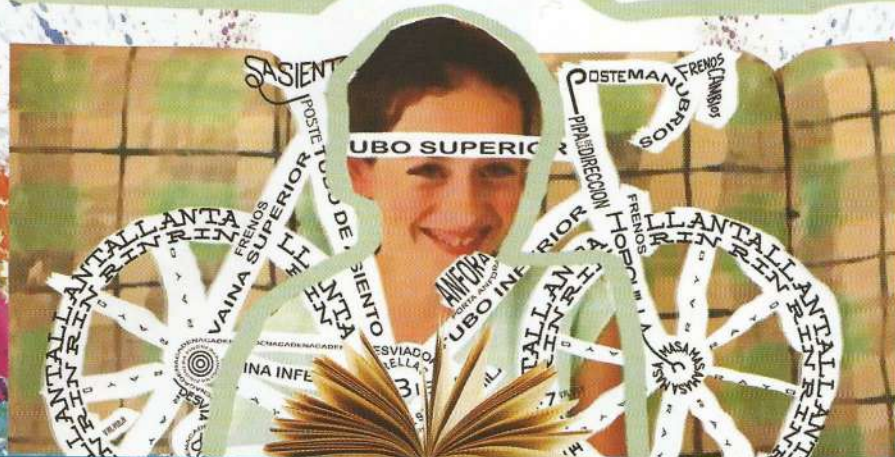
Pero volviendo a tú pregunta, en lo que se refiere a los objetivos que tiene que tener la escuela Infantil, no cambia nada de un niño pobre a un niño rico, tiene que ser un lugar de encuentro, tiene que ser un lugar de reconocimiento de sí mismo, de reconocimiento de la propia valía, de alfabetización cultural, de conocimiento del entorno. Esto es el objetivo de todos los niños y con esos objetivos lo que es más interesante en este momento es que ya hay datos. Hay un proyecto inglés que se llama "Proyecto EPE", que lo dirige Kathy Silva y en el que han seguido niños desde los 3 años hasta los 17.

Han ido viendo cómo iban evolucionando en función del tipo de escuela Infantil que han tenido, para ver la importancia que tiene pasar por la Educación Infantil, y la principal consecuencia que han sacado es: que

aquellos niños a los que más le enriquece la Educación Infantil, cosa que era lógica, es aquellos niños de clases medias y bajas que más la necesitan. En los otros puede que no haya mucha diferencia el haber pasado por una buena escuela Infantil u otro, ya digo, tenían su casa, era el papel fundamental, pero para los niños que tenían deficiencias en casa, es decir aquellos niños de clases medias y bajas, con padres con poca cultura, etc., son los que más se han enriquecido.

Otras conclusiones: cuanta más Educación Infantil, más se han enriquecido los niños, mejores puntuaciones han ido sacando en el resto de la escuela. Por eso es tan importante la Educación Infantil, porque es un periodo insustituible, por mucho que quieras correr con un niño, el tipo de cultura, de cultura escolar que ha ido recibiendo desde que tenía 3 años, esto después ya no lo alcanzas, estos niños van siguiendo un tipo de dinámica y de ritmo que los otros, y es muy difícil de conseguirlo. Por eso Francia lo ha ido bajando y ahora está en los dos años, con dos años entran en la escuela ordinaria, porque ya han comprobado que cuanto antes empiecen y se acostumbren a lo que significa la escuela como nicho de aprendizaje, cuanto más vayas enriqueciendo esto, mejor está siendo para los niños.



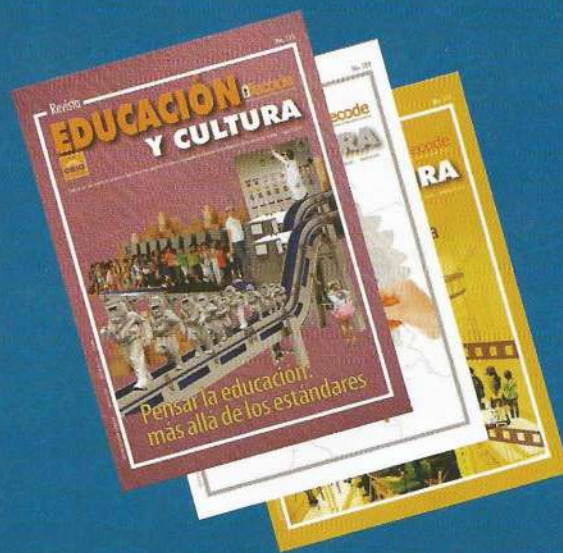


# SUSCRÍBASE

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

12 EDICIONES

\$125.000



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



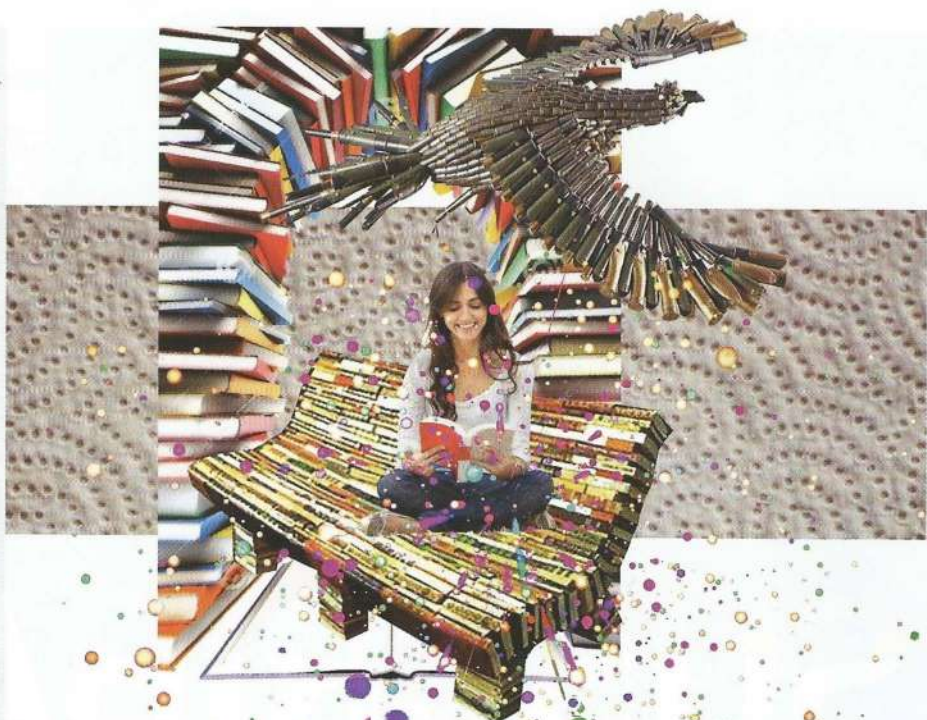
[www.facebook.com/revistaeducacionycultura](http://www.facebook.com/revistaeducacionycultura)

Contáctenos a través de nuestra línea de atención al cliente

Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - [direccioncomercialrevista@fecode.edu.co](mailto:direccioncomercialrevista@fecode.edu.co)

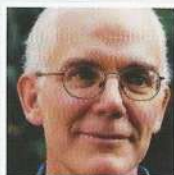
<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>





# Tirándole libros a las balas

A pesar de la violencia y la intimidación, los maestros de Colombia han sido un baluarte de los derechos de los trabajadores



**Bob Peterson**

Expresidente de la Asociación de Educación de Maestros de Milwaukee, USA. Editor de la Revista Rethinkingschools. Profesor de Matemáticas en la escuela primaria.

**E**l martes, 25 de agosto de 1987 comenzó como cualquier otro día para Luis Felipe Vélez, presidente del sindicato de docentes del departamento de Antioquia, Colombia, el departamento más poblado. Poco después de las 7 a.m. Vélez se despidió de su esposa y sus tres hijos menores y se dirigió a la oficina del sindicato, en el centro de la ciudad de Medellín.

Cuando Vélez, de treinta y tres años, estaba a punto de entrar en el modesto edificio de ladrillos de adobe, dos asesinos saltaron de un Mazda 626 verde y abrieron fuego, acribillando su cuerpo a balazos. Vélez murió dos horas después.



La voz se extendió rápidamente entre los activistas de los derechos humanos, profesores y compañeros de Vélez en la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA) y alrededor de las 5 p.m. ya se había reunido una gran multitud en la oficina del sindicato para una vigilia.

Entre la multitud estaban Héctor Abad Gómez y Leonardo Betancur, dos conocidos líderes de los derechos humanos. Cuando Gómez y Betancur entraron en la oficina del sindicato, dos hombres saltaron de una motocicleta y caminaron hacia la multitud. Uno le disparó a Gómez seis veces; el otro persiguió a Betancur hasta la oficina y lo mató.

Fue un día sangriento en un período sangriento. Durante los años ochenta y noventa, los asesinatos eran una realidad cotidiana para los activistas de los derechos humanos y sindicales en Colombia, pero la violencia, aunque en decadencia, continúa hasta el día de hoy.

Según la Escuela Nacional Sindical de Colombia (ENS), más de 1.000 dirigentes del sindicato de docentes fueron asesinados entre 1977 y 2014, el equivalente de 7.000 dirigentes del sindicato de docentes fueron asesinados en los Estados Unidos. La ENS también ha documentado más de 14.000 incidentes de violencia contra activistas laborales, que van desde asesinatos a palizas, secuestros y torturas. Los autores sólo han sido llevados ante la justicia en un mínimo porcentaje de los casos.

Esta campaña de intimidación y asesinato (en combinación con la reestructuración neoliberal) ha hecho un estrago en el movimiento laboral de Colombia. La densidad sindical es del 4,4% de la fuerza de trabajo nacional hoy, por debajo del 17% de hace tres décadas.

A medida que el movimiento se ha reducido, los educadores públicos se han vuelto cada vez más importantes. Los maestros en Colombia actualmente representan alrededor de la

## ... Los maestros en Colombia actualmente representan **alrededor de la mitad** de los miembros de la Central Unitaria de Trabajadores de Colombia (CUT), la federación principal de sindicatos ...

mitad de los miembros de la Central Unitaria de Trabajadores de Colombia (CUT), la federación principal de sindicatos.

Ellos tienen algo más en común con los sindicalistas magisteriales de los EE.UU.: están luchando contra las reformas neoliberales con uñas y dientes.

### Líneas del frente mundial

Este diciembre pasado, durante una larga visita a Colombia para estudiar español y aprender acerca de la situación en el país, entré en la misma oficina del sindicato de maestros donde Vélez fue asesinado.

En las paredes cuelgan retratos de Vélez y de sesenta y seis otros dirigentes del sindicato de docentes en Antioquia que fueron asesinados desde 1977. Encima de las fotos, un cartel de madera dice: ¡Aquí estamos y estaremos siempre, en el fragor de la lucha! Por la defensa de los derechos humanos.”

Ver las decenas de retratos de maestros asesinados fue escalofriante, un contraste marcado con las placas de felicitación que adornan las paredes de la entrada de la oficina en mi propio sindicato, la Asociación de Maestros y Educadores de Milwaukee.

Yo estaba consciente del peligro que enfrentan los activistas de los sindicatos en el sector privado en Colombia – especialmente aquellos que se orga-

nizan en contra de empresas multinacionales de caña de azúcar, banano y las empresas mineras – pero las imágenes resaltaron la importancia de los trabajadores del sector público en la lucha por la justicia y los derechos humanos en Colombia. Las elites en el país les habían mandado a acribillar para intentar debilitar la resistencia popular.

Aunque la situación fuera de Colombia es menos peligrosa, los sindicalistas del sector público de todo el mundo han surgido como un baluarte contra los esfuerzos para diezmar los servicios públicos. Desde Chicago a Colombia, los maestros han aprovechado su posición en la sociedad para luchar en contra de la privatización y la falta de inversión que los gobiernos nacionales y las instituciones internacionales están impulsando.

Los maestros y las escuelas están en casi cada pueblo y ciudad en el mundo. Los maestros urbanos y rurales están en contacto diario con las comunidades oprimidas y marginadas y a pesar de los ataques antisindicales y la creciente privatización, los sindicatos de docentes siguen siendo los más grandes del mundo. (En los Estados Unidos, la Asociación Nacional de Educación y la Federación Americana de Maestros tiene cerca de 4,5 millones de miembros, haciendo que la educación pública K-12 sea uno de los sectores más sindicalizados).





La Internacional de la Educación, la Federación Mundial de Sindicatos de Docentes, ha lanzado una campaña internacional contra la mercantilización y la privatización de la educación, pero se necesita mucho más.

Para tener éxito, los sindicatos de docentes deben llevar nuestra lucha más allá de la puerta de la escuela y luchar por algo más que los derechos de nuestros miembros.

Debemos luchar por una democracia más verdadera, una justicia social más amplia.

Los docentes colombianos, muchos de los cuales han dado sus vidas, están en la primera línea de esta lucha.

### La cultura del miedo

Aunque separados por miles de kilómetros, mis conversaciones con los maestros y activistas sindicales en Colombia resaltaron la similitud de nuestras luchas.

Los profesores de Colombia y EE.UU. por igual lamentan el creciente énfasis en las pruebas estandarizadas, la tendencia a culpar a los profesores por no resolver los problemas creados por la pobreza generalizada, los comandos jerárquicos que devalúan la docencia como una profesión y el estrechamiento de los planes de estudios, que prácticamente eliminan los asuntos importantes, tales como la justicia

social y el pensamiento crítico. Se oponen a las reformas institucionales que favorecen las escuelas privadas y recortan los fondos para escuelas públicas, reformas que, en el fondo, representan un ataque a los derechos democráticos.

“Estamos luchando contra la privatización de nuestras escuelas públicas,” dijo John Avila, un ex-profesor de estudios sociales y actual director de investigación de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), en Bogotá.

“La agenda neoliberal . . . es fuerte en Colombia.” La primavera pasada, la Federación encabezó una huelga nacional de 15 días que se centró en dos asuntos, la escasa remuneración y un nuevo sistema de evaluación docente que constaba de una única prueba escrita.

El sindicato hizo progresos en ambas, obteniendo un 12% de aumento de sueldo durante tres años y un sistema de evaluación más sofisticado que no incluye una prueba escrita.

De hecho, a pesar de la violencia y una cultura del miedo, a pesar de los límites de la organización, a pesar de la prohibición de las “agency shop” (acuerdos mediante los cuales los empleados de las unidades de negociación pagaban cuotas de sindicato), los educadores colombianos han persistido – aproximadamente el 70% de los profesores del país son miembros del sindicato.

### La guerra civil más larga de la historia moderna

A fin de comprender plenamente los desafíos y posibilidades que enfrentan los sindicatos de docentes en Colombia, un poco de historia es necesaria. La guerra civil se remonta a la década de 1960 y es considerada la más larga lucha en el mundo contemporáneo.

Un problema central era la tenencia de la tierra, los terratenientes y las multinacionales confiscaban las tierras para la minería y las plantaciones de banano y aceite de palma. Otro asunto era la de un sistema político cerrado – la oligarquía gobernante y sus dos partidos políticos habían formado un Frente Nacional en la década de 1950 que previno eficazmente a los medios jurídicos de desafiar sus políticas.

En la década de 1980, el narcotráfico escaló en Colombia, complicando aún más la política del país y desencadenando un nivel de violencia sin precedente. Esta situación se vuelve más problemática cuando ambos grupos paramilitares y guerrilleros de izquierda empezaron a utilizar el tráfico de drogas para financiar sus operaciones.

Los Estados Unidos, entretanto, combinaron su guerra contra las drogas con su cruzada contra los movimientos de izquierda en América Latina. El punto culminante fue en 1999, cuando el Presidente Bill Clinton y el



presidente colombiano Andrés Pastrana firmaron el “Plan Colombia” para combatir el tráfico de drogas y el terrorismo en Colombia. Del 2000 al 2008, el Congreso de EE.UU. proporcionó más de \$6 mil millones de dólares a Colombia, lo que la convierte en la mayor receptora de asistencia militar estadounidense fuera del Medio Oriente. Nunca ha sido claro lo que se destinó a la lucha contra las drogas y cuánto a la lucha contra las guerrillas de izquierda.

Como el MIT Centro para las Relaciones Internacionales, señaló en 2008, “Una estrategia antidrogas que se ha convertido en una lucha contra la insurrección.” La guerra contra las drogas y la contrainsurgencia ha fracasado.

Colombia sigue siendo el principal productor mundial de cocaína y el gobierno ha sido incapaz de derrotar a la guerrilla izquierdista. Después de décadas de violencia, hay un anhelo de paz en Colombia.

El acuerdo de paz pendiente entre el gobierno colombiano y las guerrillas izquierdistas está aumentando las esperanzas de que los sindicatos de docentes serán capaces de traer aún más gente a sus filas. Como Carlos Lotero – veterano líder laborista y ahora el director general de la Escuela Nacional Sindical – dijo: “Es mucho más fácil organizarse para los derechos de los trabajadores si los líderes no son asesinados rutinariamente.”

Hace dos décadas, las conversaciones de paz entre el gobierno y la guerrilla resultaron en la formación de la Unión Patriótica, un partido político de izquierda. Pero tanto la Unión Patriótica y el proceso de paz fracasaron cuando la oligarquía gobernante y los paramilitares iniciaron una campaña en contra de la naciente partido. Según la Casa de la Memoria en Medellín, cerca de cinco mil miembros del nuevo partido “fueron asesinados, desaparecidos o masacrados” entre 1984 y 1997.

Hoy, el proceso de paz goza de un apoyo más amplio y está atrayendo más atención internacional.

Las negociaciones comenzaron en 2012 en La Habana, Cuba, y un pacto provisional fue anunciado en septiembre de 2015. El gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) continúan avanzando sobre los detalles de un acuerdo de paz definitivo, aunque no completaron el acuerdo para la fecha esperada del 23 de marzo. Su intención es tener pronto un acuerdo, seguido de un referéndum en octubre.

### La perseverancia

Como el proceso de paz en Colombia avanza, los sindicatos han elaborado un programa amplio para luchar por los derechos de los trabajadores y debido a la continua participación de Washington en el país, dicen activistas sindicales colombianos, la solidaridad de nosotros, los progresistas y los sindicatos, es esencial.

Lotero habló, en concreto, sobre las estipulaciones del acuerdo de libre comercio entre los EE.UU.-Colombia, que fue firmado en 2011. Debido a la presión de los movimientos laborales de Colombia y los EE.UU., el pacto incluye un plan de acción laboral destinado a salvaguardar los derechos de los trabajadores. Ahora los sindicatos colombianos están luchando para asegurarse de que las palabras sean puestas en práctica.

Las estipulaciones del Plan de Acción de trabajo incluyen: el establecimiento de un ministerio de trabajo, acabando la subcontratación diseñada para impedir la sindicalización, la apertura de una oficina de la Organización Internacional del Trabajo en Colombia (OIT), y el cambio de los códigos legales para expandir y hacer cumplir las leyes laborales básicas.

El plan también prevé medidas para enjuiciar a los autores de violencia contra trabajadores y aumentar la pro-

tección de los activistas, incluidos los fondos del gobierno para guardaespaldas y carros blindados. La intimidación es una preocupación constante. Según el Departamento de Trabajo de Estados Unidos, “las amenazas contra dirigentes sindicales y activistas han aumentado significativamente, en forma de mensajes de texto, llamadas telefónicas, cartas, correos electrónicos y otras formas.”

Hablar con los maestros y dirigentes sindicales en Colombia, me sorprendió por su perseverancia, la persistencia analizada en un libro que todos los activistas sindicales en Medellín parecen haber leído “Tirándole libros a las balas”. El libro relata la historia de violencia contra los docentes en Antioquia desde 1978 hasta 2008.

Fernando Ospina, presidente del sindicato de profesores de Antioquia, explicó el significado del título. “Los sindicatos de docentes han sido el blanco de la violencia y las balas,” dijo Ospina. “Nuestra respuesta ha sido con la educación, la investigación social y la justicia social. Disparan balas. Tiramos libros.”

\*\*\*

Una versión de este ensayo fue publicada en la revista “Jacobin” April 6, 2016. <https://www.jacobinmag.com/2016/04/colombiafarc-teachers-assassination-publicsector/> Bob Peterson enseñó quinto grado por treinta años en las escuelas públicas de Milwaukee. Fue presidente de la Asociación de Educación de Maestros de Milwaukee y es un editor de Repensando las Escuelas. Algunos de los escritos en español de Bob se pueden encontrar en <http://www.bobpeterson.blogspot.com.es/2015/11/escritos-por-bob-peterson-en-espanol.htm>



# Las herencias del Movimiento Pedagógico frente la calidad educativa<sup>1</sup>



**Gloria Elena Herrera Casilimas**

Maestra de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana. Candidata a doctora en Educación.

A Eloísa Vasco, Aracely de Tezanos y Olga Lucía Zuluaga, tres mujeres que nos han donado sus esfuerzos por reivindicar el maestro y su saber.

**E**l siglo XXI en Colombia significó para la educación del país el reencuchamiento de de las políticas gubernamentales de la calidad de la educación desde perspectivas mucho más amplias que las trazadas a

finales del siglo XX, en tanto que estas se encuentran orientadas y consolidadas por la acción directa y continua de organismos internacionales (Unesco, Banco Mundial, OCDE, el FMI, BID, entre otros) principalmente del orden



económico, que han hecho suyas las preocupaciones por la educación y han impartido orientaciones y recomendaciones a sus países miembros, las cuales bajo las denominaciones de cooperación, recomendaciones y sugerencias se han establecido en lenguaje hegemónico para el mundo.

Los propósitos centrales de este escrito van dirigidos a exponer algunas de las herencias donadas por el Movimiento pedagógico de los maestros colombianos con relación a la calidad educativa, como aspectos relevantes que le dan sentido a la tarea de construcción de una Memoria Activa del Saber Pedagógico<sup>2</sup> en Colombia, elementos que permiten mayores márgenes de comprensión y de acción pedagógica en el contexto de las políticas actuales de la calidad educativa, caracterizadas por su amplio nivel retórico, el desprestigio del maestro sobre el cual se ubican todas las fallas y el establecimiento de una serie de medidas dirigidas al control y redireccionamiento de la enseñanza y la escuela.

### **El Movimiento Pedagógico: Una Lucha Por La Calidad Desde Otra Orilla**

La calidad de la educación fue y es una de las más grandes aspiraciones de la humanidad y la pedagogía desde la emergencia de la escuela como forma de socialización y difusión de los conocimientos socialmente elaborados por la especie humana, y desde las primeras formas de construcción sistemática de la pedagogía como saber necesario para la enseñanza. Desde la pedagogía como saber fundante del oficio de enseñar, los aprendizajes académicos y prácticos han estado enlazados a la formación del ser humano y en generar posibilidades más humanas de sociedad (Comenio, Pestalozzi, Herbart, Fröebel, Freinet, Freire, Dewey, etc.)

En la segunda mitad del siglo XX, en la década del 70, se plantea la calidad de la educación como objeto desde las políticas gubernamentales, expresa-

das en El Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación (1975), conocido popularmente como Renovación curricular. El objetivo general de esta reforma estuvo centrado en la formación para el empleo a través de la puesta en escena de la tecnología educativa. Sin embargo, otro elemento importante que emerge con estas políticas fueron las pruebas estandarizadas para los bachilleres, como requisito obligatorio para el ingreso a la universidad- Examen ICFES-. La emergencia del concepto

de sujeto de saber y de la pedagogía como saber fundante del quehacer pedagógico.

El Movimiento Pedagógico se constituyó en un hecho histórico de carácter pedagógico, social y político que reivindicó el papel del maestro en la cultura y la sociedad. Este logró vincular a los maestros de base con los grupos intelectuales de diferentes universidades, en clara oposición al modelo de la tecnología educativa. Agrupados en la Federación Colombiana de

### **... El Movimiento Pedagógico se constituyó en un hecho histórico de carácter pedagógico, social y político que reivindicó el papel del maestro en la cultura y la sociedad ...**

de *calidad educativa* en la década del 70 en Colombia, estuvo directamente relacionado con las teorías de la tecnología educativa, y fundamentadas en el concepto de desarrollo, mediante las cuales las preocupaciones por las relaciones entre educación formal, trabajo tecnológico y productividad se consolidan, se expanden y se institucionalizan en el país hasta la entrada en vigencia de la Ley General de Educación (1994)<sup>3</sup>. Pese a que el Programa del Ministerio de 1975 pone en el panorama esta política, es en la década del 80 cuando la calidad de la educación toma mayor extensión y presencia pública<sup>4</sup>.

El Movimiento Pedagógico<sup>5</sup> que emerge en la década del 80 en Colombia, como resistencia a las políticas educativas que hicieron de la tecnología educativa el centro de las reformas en la educación, asumió el tema de la calidad de la educación como un elemento central de sus debates y propuestas en defensa de la educación pública, del maestro como

Educadores-FECODE- los maestros del país jalonaron procesos nacionales, regionales y locales de debate, estudio y organización que llevaron a explorar y a enriquecer las acciones, la investigación y la conceptualización pedagógica, generando múltiples y variadas experiencias de capacitación y experimentación con las cuales los maestros se posicionaban como sujetos de saber capaces de generar experiencias pertinentes y enriquecedoras en relación con los contextos sociales. Es decir, este movimiento fue más allá de las luchas económicas, para plantearse objetivos y tareas de carácter pedagógico a nivel nacional. Estos elementos se constituyen hoy, en pleno reencauchamiento de las políticas de calidad educativa en herencias que permiten otras formas de pensar la calidad, la enseñanza y el saber del maestro en oposición a la retórica gubernamental.

Desde el XII Congreso de FECODE, realizado en Bucaramanga en 1982, la calidad de la educación se consti-



tuyó en espacio de estudio, debate, investigación y acción, en tanto que la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje fueron considerados elementos nucleares de la defensa de la educación pública, “Defender la educación pública requiere en estos momentos defender la calidad” (Comisión Segunda. Foro Nacional por la defensa de la educación Pública, 1984). Asimismo, el Congreso Pedagógico de 1987 se dedicó exclusivamente al análisis de la calidad de la educación y su relación con el Movimiento Pedagógico, en el marco de las tareas por lograr una profunda reforma de la educación (FECODE, 1987).

Las diferentes ediciones de la revista Educación y Cultura de la Federación, durante esta década dan cuenta de un proceso de reflexión y construcción pedagógica en torno a este concepto. La relatoría presentada por Antanas Mockus, de la comisión encargada de analizar el tema en el Foro por la Defensa de la Educación Pública de 1984, muestran la importancia que significaba para el momento el tema, pero también de lo embrionario de las reflexiones en el momento, principalmente en conceptualizar qué es una educación con calidad.

El aspecto más productivo se encuentra en las condiciones que atentan contra la calidad de los procesos educativos, los cuales son ejes fundamentales del Movimiento Pedagógico: las pésimas condiciones infraestructurales, el detrimento de la valoración social y económica de la labor docente, la deficiente formación y capacitación de los docentes, la ausencia de autonomía crítica, reflexiva e investigativa del docente, en oposición al control estatal de los contenidos y los métodos de enseñanza (Ibíd.: 37).

En este sentido, el magisterio se apropió de la problemática de la calidad de la educación, en tanto que ella era parte constitutiva de las condiciones que hacían posible y necesario el Movimiento Pedagógico: “en aras de la resistencia a esa Renovación (Renova-

ción Curricular), no tiene sentido reivindicar y sustraer a toda crítica y todo cambio las formas tradicionales caracterizadas por una rutina irreflexiva y una falta de compromiso del docente con el conocimiento” (Ibíd.: 37).

Sin rehuir las responsabilidades que los maestros tenían en la calidad de su desempeño, para el Movimiento pedagógico de la década del 80, la calidad de la educación no era un elemento externo a las condiciones materiales, sociales, económicas y pe-

tar o destruir la educación pública o, simplemente, en usufructuar su mala imagen, empleándola para promover instituciones de educación privada”. Por otra parte, pone en el escenario la necesidad de reforzar la reflexión crítica de la acción pedagógica como práctica del maestro, en tanto que sería absurdo no reconocer las deficiencias, como requerimiento necesario para lograr un predominio cultural y científico de la educación pública en el país (Mockus, 1984: 27).

### ... La formación del maestro como intelectual pedagógico y el fortalecimiento de la educación pública son elementos imprescindibles en una apuesta por la calidad ...

dagógicas en las que se realizaban las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La pobreza de calidad se considera en este panorama una manifestación más de la incoherencia y limitaciones de las políticas educativas del Estado: “La consecuencia más grave de la crisis educativa nacional es el deterioro de la calidad de la educación” (Rodríguez, Abel 1984: 7).

De esta manera FECODE enfrenta las teorías que, tal como sucede en el momento, hacían recaer sobre los maestros los problemas de la calidad de la enseñanza (Ocampo, J.F. 1984: 84). Desde diferentes voces el Movimiento magisterial pone en evidencia las intenciones que subyacen a la amplia acción publicitaria de descalificación de la educación pública y del maestro, sobre las cuales se posiciona el discurso de la calidad de la educación, “parte de ese desprestigio se origina en exageraciones provenientes de sectores sociales interesados en debili-

Un elemento capital de las posiciones generadas por el Movimiento Pedagógico fue considerar que si bien sobre la necesidad de defender, afianzar y mejorar la calidad de la educación pública sólo puede haber consenso, es necesario debatir ¿qué se puede entender por calidad en el ámbito de la educación? ¿cuáles son las estrategias necesarias para lograrlo? y ¿qué sectores sociales pueden y deben comprometerse con ella?.

Un amplio grupo de investigadores, en la década del 80, se concentran en primera instancia en el análisis crítico de las estrategias de calidad planteados por el Ministerio, con el fin de evidenciar sus fines y criterios, y luego en profundizar sus propuestas, desde las cuales la formación del maestro como intelectual pedagógico y el fortalecimiento de la educación pública son elementos imprescindibles en una apuesta por la calidad. Con relación al primer aspecto, se





analizan las pruebas ICFES, de las cuales cuestionan su aporte a la calidad, en tanto que “la autoridad adquirida por este criterio es tal que el proceso educativo empieza a ser reorientado voluntaria y conscientemente hacia el logro de resultados satisfactorios”, donde prima el resultado sobre el proceso, como en cualquier actividad técnico instrumental. Por otra parte, estas pruebas son incapaces de evaluar los aspectos centrales que definen la calidad de las prácticas pedagógicas: posturas frente al lenguaje (fundamentación discursiva), frente al saber (voluntad de saber) y el poder de saber (consciencia del poder del conocimiento). Por el contrario, las pruebas ICFES, le apuestan al descuido de estos aspectos, razón por la cual “juegan un papel deformador: Corrompen dimensiones esenciales del quehacer educativo y crean la falsa consciencia sobre la naturaleza del mismo y sus deficiencias” (Mockus. 1984: 28-29. Resaltado en el original)

Esta formulación de la calidad desde las perspectivas de la reforma, plantea dos rasgos fundamentales: la asimilación del proceso productivo a un proceso técnico-instrumental (relación objetivo-resultado) y una tajante subdivisión del trabajo educativo,

en donde todo el diseño del proceso está elaborado por técnicos- especialistas y el maestro es relegado al papel de simple ejecutor de instrucciones. Esta concepción, a bajo costo de la calidad, descalifica al maestro, al “privarlo de su palabra y prescindir de sus saberes”. De esta manera, la pedagogía “ese saber específico que les daba identidad de intelectuales... aparece como un saber superfluo y prescindible” (Ibíd.: 32), como un saber instrumental y subalterno que limita al maestro a la acción operativa y le impide construir proyectos alternativos a las políticas estatales (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quiceno.1988:5)

Bajo estas premisas, maestros e intelectuales consideran que enfrentar el problema de la calidad de la educación pública es parte constitutiva de su defensa como columna vertebral del desarrollo cultural del país. Por tanto, la defensa de la calidad debe plantearse como eje “el rescate del oficio de maestro y de su identidad de intelectual” y “la voluntad de reconocer la especificidad de la pedagogía como formación y como profesión, como experiencia y como vocación” (Ibíd.: 32). En este sentido, es notable el empuje que el Movimiento Pedagógico pro-

pusió de la investigación, la conceptualización y de la experimentación pedagógica.

El Movimiento Pedagógico considera que deben superarse las visiones parciales que sólo ven las causas en un polo de la tensión: los maestros. No se puede negar la falta de responsabilidad de un buen número de educadores, así como la falta de consciencia y de compromiso de padres de familia y educandos. Sin embargo, esta situación encuentra sus condiciones objetivas de existencia en las políticas educativas, que en lugar de propiciar las condiciones para formar un maestro intelectual, ha propiciado la pérdida de su saber, de su vocación intelectual y lo ha marginado de la toma de decisiones, reemplazando su identidad por un técnico en educación (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quiceno.1988). La pérdida de la identidad del maestro ha sido propiciada por prácticas tan nocivas como la incorporación clientelista de “maestros, la implementación de la doble jornada, el empobrecimiento de su formación y de su retribución salarial. Frente a estos aspectos el gremio magisterial optó en muchas circunstancias por acomodarse a las condiciones creyendo encontrar ventajas a corto plazo.



Por otra parte, los sectores populares fueron inducidos a contentarse con la cobertura, desde una visión de “servicio” y no de derecho, limitando sus aspiraciones al aspecto cuantitativo y no a la calidad. La situación de despojo cultural e intelectual en la que ha sido concebida la formación del maestro y su quehacer va en contravía de una visión pedagógica de la calidad, en tanto que:

Un maestro despojado de su saber y de su discurso no puede promover el arraigo en el lenguaje y la voluntad de saber. Un maestro que se ha resignado a que otros piensen por él termina enseñando resignación y sumisión. Un maestro que no ejerza individual y colectivamente la autodeterminación –y que renuncie a ejercerla en el dominio mismo de su profesión- deja de lado su responsabilidad fundamental: la de ser mediador y forjador de la cultura de su país (Mokus, 1984: 33).

Desde estas premisas, es claro que los maestros, el Movimiento Pedagógico y los sectores sociales que creen y necesitan de la educación pública deben ser los líderes de un movimiento por

del discurso pedagógico y a asumir la reflexión crítica y la innovación en el terreno de su práctica” (Ibíd.: 34).

El documento central que el Consejo Directivo del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes-CEID, plantea como eje de la discusión en el Congreso de 1987 de FECODE, en el punto que más avanza en el análisis de seis componentes que explican el deterioro de la calidad educativa: la crónica crisis financiera de la educación pública, la desorganización administrativa del sector educativo, las precarias condiciones de vida de amplios sectores de la población nacional, la deficiente formación y capacitación de los educadores y el deterioro de las condiciones de la enseñanza.

Además, es necesario resaltar que el magisterio de las últimas décadas del siglo XX no sólo donó para la historia pedagógica del país posiciones críticas y conceptualizaciones sobre el maestro, la pedagogía y las políticas educativas, sino que también, y en mayor medida, ofreció una acción de

nutrieron y relacionaron con experiencias de la educación popular y la diversidad cultural. Grupos de maestros que se atrevieron a plantearse preguntas de investigación y proyectos didácticos desde diferentes aristas relacionadas con el concepto central de la pedagogía, el saber pedagógico y la enseñanza.

Este panorama de experiencias autogestionadas por los maestros hace parte del acervo del saber pedagógico de los maestros en defensa de la calidad de la enseñanza, la pedagogía como saber del maestro y de la educación pública, en tanto que se distancian de las reglamentaciones gubernamentales para construir nuevas posibilidades desde lo local, para el mejoramiento de los procesos de educativos en sintonía con las necesidades, construcciones culturales y prácticas comunitarias.

Los elementos esbozados se constituyen en donaciones que la lucha magisterial de finales del siglo XX realiza a los maestros de hoy para pensar de manera crítica los actuales discursos de calidad que fundamentan las políticas educativas del momento.

Desde este panorama la pedagogía, el saber pedagógico y el quehacer comprometido y creativo de los maestros se constituyen en puntales de resistencia a las pretensiones deshumanizantes que buscan situar al maestro como un apéndice más de la maquinaria económica y marginarlo de la labor comprometida, creativa y crítica con los contextos sociales y la enseñanza, las cuales hacen parte de los rasgos más relevantes de la tradición histórica del maestro y la pedagogía en Colombia.

## Bibliografía

- Consejo directivo CEID-FECODE (1987). La calidad de la educación y el movimiento pedagógico. En: Educación y Cultura. N° 11. Abril de 1987. Bogotá: FECODE. Pp. 9-15

### ... El Movimiento Pedagógico considera que deben superarse las visiones parcializadas que sólo ven las causas en un polo de la tensión: los maestros ...

el mejoramiento de la educación pública. En este sentido, gran parte de la lucha por la calidad que debe dar el maestro y el Movimiento Pedagógico, se presenta en el terreno de su quehacer en la Pedagogía, “Los propios maestros y sus organizaciones están llamados a rescatar la dimensión cultural de la práctica educativa, a recuperar la historia del quehacer y

renovación de la enseñanza y del saber pedagógico<sup>6</sup> donde confluyeron intelectuales, investigadores y maestros en los diferentes territorios e instituciones escolares del país. Muestra de ello fueron los diferentes grupos pedagógicos<sup>7</sup> que jalonaron procesos de innovación, investigación y autoformación en diseminados territorios de la geografía nacional, los cuales se



Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública (1984). Calidad de la Educación. Comisión Segunda. En: Educación y Cultura. Separata Especial. Diciembre de 1984. Bogotá: FECODE

MEN (2002). Finalidades y alcances del Decreto 230 de 11 de febrero de 2002. Currículo, evaluación y promoción de los educandos, y evaluación institucional. Bogotá: Enlaces.

Mockus, Antanas (1984). Movimiento pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública. En: Educación y Cultura N°2. Septiembre de 1984. Bogotá: FECODE. Pp. 27-42

Noguera, C. (2011) La pedagogía como "saber sometido": un análisis sobre el trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia. En Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. (PP. 391-69). Colección Pedagogía e historia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Ocampo, José Fernando (1984). Sobre la calidad de la educación (ponencia). Págs.43-49. En: Educación y Cultura. Separata especial. Documentos. Foro Nacional por la defensa de la educación pública. Bogotá:FECODE

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe-PREAL (1998). El futuro está en juego. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Diálogo Interamericano.

Rodríguez, Abel. (1984). La defensa de la educación pública, una bandera nacional y popular. (Ponencia) Págs. 6-10. En: FECODE, 1984. Educación y Cultura. Separata especial. Documentos. Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública.

Zuluaga, O.L y Marín D, D. (2006). Memoria colectiva-memoria activa del saber pedagógico. En: Educación y Ciudad. N° 10. Primer semestre. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. Bogotá. Pp. 60-87

## ... Grupos de maestros que se atrevieron a plantearse preguntas de investigación y proyectos didácticos desde diferentes aristas relacionadas con el concepto central de la pedagogía, el saber pedagógico y la enseñanza ...

\_\_\_\_\_ (2000) La memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad, proyecto de investigación financiado por Colciencias, Universidad de Antioquia (CODI) y la Escuela Normal Superior María Auxiladora de Copacabana, Mimeo. Medellín.

Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, E. y Quiceno, H. (1988). Educación y Pedagogía: Una diferencia necesaria. En Educación y Cultura N° 13, pp. 4-9, Bogotá: CEID-FECODE.

### Notas

- 1 Este artículo hace parte de las reflexiones y avances construidos desde el proyecto de investigación "Horizonte histórico, políticas y luchas: la reestructuración y acreditación de las escuelas normales colombianas para la formación de maestros". Tutor: Alberto Echeverri. Programa de Doctorado en Educación, Universidad de Antioquia.
- 2 El concepto de Memoria Activa del saber pedagógico fue formulado por Olga Lucía Zuluaga, como: "el lugar donde podemos encontrar cuales han sido las formulaciones, las búsquedas, los fracasos, los obstáculos, las continuidades y los avances acerca de la enseñanza... (Zuluaga, 2000), así como los reglamentos, los manuales de enseñanza, los textos escolares, las disposiciones del cuerpo, y los materiales de memoria: objetos, emblemas, etc., que permiten reconstruir la historia de nuestras prácticas pedagógicas" (2006:82).
- 3 Este proceso es profundamente abordado por Martínez Boom, en su investigación doctoral: De la Escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos. 2004.
- 4 El artículo de Facundo Díaz, Ángel (1986) es diciente en este sentido. En este trabajo muestra como para el momento-1986- la calidad de la educación apenas empieza a ser objeto de las investigaciones académicas: Investigaciones sobre calidad de la educación. Pág. 14.
- 5 Las políticas educativas fundamentadas en la tecnología educativa generaron fuertes resistencias en un amplio número de maestros e intelectuales, lo cual propició un amplio Movimiento Pedagógico y político en el sector magisterial, liderado por Fecode. Un elemento de alta connotación fue la participación y consolidación de un número importante de grupos de investigación provenientes principalmente de la Universidades públicas: Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, Grupo de la Universidad Nacional, liderado por Carlo Federici. Además, agrupó a un número de investigadores independientes como Rodrigo Parra Sandoval, Mario Díaz, Gustavo Téllez y Jorge Octavio Gantiva. Este movimiento también concitó la acción de organizaciones de educación e investigación social y popular (CINER, El Centro de Promoción Ecuménica y Comunicación Social- CEPECS-, CEDETRABAJO, etc.). El Movimiento Pedagógico tuvo su emergencia pública en el XII Congreso de Fecode-Bucaramanga 1982, como una acción colectiva de los maestros y los sectores sociales por la defensa de la educación pública, la dignificación de la profesión docente y la valoración de la pedagogía como saber del maestro. Para muchos de sus participantes el Movimiento pedagógico ha pasado por momentos de activación y de reflujo, que toma existencia en variados proyectos y expresiones la mayoría de carácter local, pero continúa siendo una opción válida y necesaria para los maestros colombianos. (Hernández, Carlos, Mejía Marco Raúl, Martínez Boom, Rojas Moncriff, CEID, FECODE. 1999. Pp. 6-21).
- 6 El concepto de saber pedagógico ha sido trabajado a profundidad por Olga Lucía Zuluaga, Eloísa Vasco y Araceli de Tezanos, referido a los conocimientos que el maestro elabora en contacto directo con las circunstancias de la enseñanza, su reflexión y experimentación.
- 7 Muchas de ellas adquieren visibilidad en la revista Educación y Cultura. María del Pilar Unda y Martínez Boom hacen una aproximación a su importancia en "De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas" IDEP-1997. Asimismo, Cárdenas Giraldo M. y Rojas Moncriff, F. 2002.





# Un tigre

## en la educación colombiana

“Un tercer tigre buscaremos. Éste será como los otros una forma de mi sueño, un sistema de palabras humanas y no el tigre vertebrado [...]”.

Jorge Luis Borges (1960).



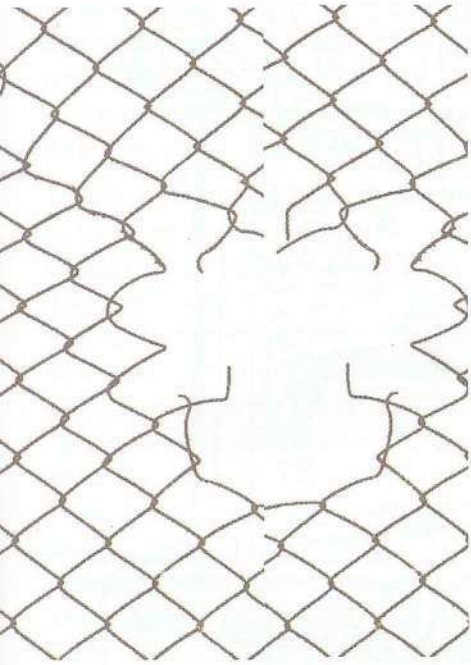
**Maicol Mazo Gaviria**

Licenciado en Ciencias Sociales  
de la Universidad de Antioquia

**A** la educación en Colombia la devora un tigre con un brillo gris en sus ojos. La declinación que implica la anterior metáfora sobre los elementos que constituyen lo

educativo puede sustentarse a partir de diferentes elementos pedagógicos: didáctica, currículum, evaluación, enseñabilidad, etc. Con el apoyo de cada uno de ellos, por separado o en





conjunto, se construiría una tesis teórica tal, que sin titubeos, podría afirmarse la conveniencia de poner, análogamente, al cuerpo educativo en la misma jaula de un carnívoro. La crisis del sistema educativo colombiano da pie para ello.

Una situación que es, dicho sea de paso, más vociferada que vivenciada y justificada por parte de los diferentes actores sociales, quienes en su mayoría, dormitan con cifras estadísticas bajo el brazo y cuya predilección en el uso de los dedos de la mano reside en el que indica. Ellos, con sus razones noticiosas, sobre todo, dan el primer paso en el arduo proceso de la crítica, cuestionan, no hay que negarlo, pero no vivencian las condiciones regulares de la educación básica y media para proponer alternativas de solución.

Y en la educación, uno —sino el más— de los ámbitos humanos con más consecuencias éticas<sup>1</sup> (Salinas,

M. 2008) que pueda haber en los diferentes escenarios de actuación de una persona, es fundamental llevar la práctica de la mano de lo teórico y al contrario, sin reparar en la brecha que hay en medio de esta pareja históricamente distante. Por consiguiente: ¿qué tal una aproximación a una de las tantas problemáticas de la educación en Colombia bajando a un segun-

ponga en la presencia de sus recuerdos los artifices de las cartillas que contienen las mal llamadas *Mallas Curriculares*<sup>2</sup> para concretar en nombres propios las voces recalcitrantes y omnipresentes que nublan su mirada a la hora de la selección de contenidos, pues, atado de manos y aprisionado con sus pensamientos, le arrojan una serie de contenidos con un orden

### ... A la educación en Colombia la devora un tigre con un brillo gris en sus ojos ...

do peldaño lo teórico y poniendo en primer lugar a la experiencia pero sin perder de vista que hacen parte de la misma escalera que servirá de medio para llegar a la jaula y afrontar el felino que saliva con los succulentos manjares desaprovechados en lo educativo?

Con la intención de no divagar en lo etéreo de lo absolutamente teórico ni de empalagar con lo subjetivamente anecdótico, una puesta por delante de lo que ocurre en la esfera de la experiencia hace posible ver con lentes de aumento, constituidos con argumentos de corte científico, un hecho que se está haciendo extensivo por medio de diversas manifestaciones en las instituciones de educación en Medellín, con más fuerza en lo privado que en lo público. A los colegios (el cuerpo) de la ciudad, y muy probablemente del país, el mundo empresarial (el tigre) los ha venido seduciendo para modelar su estructura a imagen y semejanza de una empresa.

No les ha sido suficiente a los grupos editoriales con llevar los contenidos por tratar en clase. Como muestra de botón, basta con que, un profesor,

repetitivo y desnaturalizado de las disciplinas académicas para llevar, ni siquiera trasponer en el sentido pedagógico del término, al salón de clase. Ahora, la anterior situación tiene un agravante: la relación empresarial que existe entre directivos, ejecutivos, empleados, productos y clientes está siendo incorporado a la escuela.

Marguerite Yourcenar (1993) en *Un hombre oscuro* cuenta que Nathanael, el protagonista de la historia, en una tarde de regreso de la imprenta de Elie, su tío y con quien trabajó alguna vez, vio un cúmulo de gente agolpada en una especie de toldo que exhibía, a cambio de cierto monto de dinero, un tigre. El mundo empresarial por medio de las editoriales con sus *cantos de sirena* (Ospina, 1994) materializados en textos guías, Cds, Blocks, Cartillas, Aulas Virtuales...no escatima recursos para permear la escuela. La asesoría de corte corporativo, por ende con nulo respaldo académico, que se tornan constantes y abundantes en los colegios, es un producto más del portafolio de la empresa para extender su campo de acción. La oferta empresarial parece satisfacer la demanda de



los profesores en momentos definitivos de su labor, tales como, la preparación de una clase, la fijación de objetivos a mediano, corto y largo plazo; así como también en la organización que deberían tener con sus directivos y pares académicos al interior de la institución educativa. Los profesores compran lo que la empresa exhibe.

A manera de digresión, es menester aclarar que los medios didácticos que las editoriales proponen a los colegios no son un problema *per se*. El uso que a ellos se les da es lo que amerita mayor reparo; un asunto que por su extensión merece un espacio diferente a éste, pero que, esgrimiendo la experiencia a la luz de los referentes teóricos, puede decirse que los medios planteados por los grupos editoriales se están poniendo como fines en sí mismos y no como maneras de llegar a ellos. Wolfgang Klafki (1976) es claro al afirmar el lugar y la naturaleza de los medios al interior de un proceso pedagógico en la educación, al aseverar que son “[...] una dimensión transversal que se extiende a través de los otros planos de problemas”, los cuales son: Objetivos, Contenidos y Metodica; y no, como pone en evidencia este mismo pedagogo alemán, lo más preponderante al momento de la clase. Darle mayor prelación a una prueba externa diseñada por una editorial que a las realizadas por el profesor en el transcurso de un período es una situación a favor del reinado de los medios por encima de los fines.

La atención de los profesores está siendo capturada y obnubilada por lo empresarial, así como la multitud fue tras la presencia del tigre traído desde la lejanía a Ámsterdam, la tierra natal de Nathanael. Las capacitaciones que en otrora y en ciertas ocasiones derivaban en reflexiones del siguiente orden: ¿qué tipo de ser humano requiere ser formado en un mundo globalizado? ¿sobre qué tipo de imagen de Hombre se encaminan los procesos educativos actualmente? ¿en cuáles habilidades, requeridas por el Hom-

bre cosmopolita, puede formar la escuela? ¿qué discurso distingue e identifica al profesor en estos tiempos?... llevadas a cabo en centros educativos, usualmente universidades, están actualmente sometidas a una empresa, con logo y eslogan incluidos, que con tabulaciones en Excel, figuras geométricas en Word e imágenes motivacionales en Power Point ofrecen, cuan panacea, las alternativas de solución a los inconvenientes encontrados por ella misma.

“¿Cuál es el problema con eso?”. Entre comillas está puesto el interrogante porque corresponde a la respuesta que una de las asesoras de la empresa X le dio al profesor Y de un colegio privado de la ciudad de Medellín, cuando éste inquirió con preocupación acerca

del funcionamiento empresarial que se le quiere dar a la escuela. Implícitamente, con plena seguridad, tras la presunción del profesor se encontraba la incompatibilidad entre el discurso pedagógico y la lógica empresarial. Dicotomía en la cual, como corolario, queda el estudiante reducido a un producto; una mercancía, en lugar de ser tomado como un ser humano que, como todos, es llamado a vivir toda la vida de la naturaleza, de acuerdo con lo que se dice sobre los argumentos aristotélicos en el *Mundo de Sofía* (2001), un libro de tratamiento continuo en contextos escolares.

Al acercarse Nathanael a la criatura, traída desde las indias, no le sorprendió tanto su enorme figura como sí un letrero que acompañaba la exhibición.





Allí rezaba que si se traía un perro u otro animal del cual se quisiera deshacer, el ingreso al *espectáculo*, salía gratis. Al permitir que sean las empresas, y no los pedagogos, los que den las directrices con respecto a los procesos académicos en un centro educativo, se está poniendo al estudiante como carnada para recibir lo más favorablemente posible la asesoría o capacitación.

En efecto, entre mayor sea el número de estudiantes en un colegio más descuentos hacen las empresas. Las que llevan las Aulas Virtuales, por ejemplo, realizan más capacitaciones, sin importar que sean siempre las mismas desde el ejercicio de activación hasta los ejemplos de tabulación en Excel y los movimientos de figuras en Power Point. Fijense, los que no la conocen, en qué consiste. Inician pidiendo a los profesores participantes que se pongan de pie y organizados en fila india, luego, le solicitan a cada uno que le den masajes al compañero que tiene enfrente. Transcurridos alrededor de tres minutos, piden que se invierta el ejercicio para que todos pasen por la *sesión de masajes*. Posteriormente, el capacitador, pide el favor, que señalen la parte del cuerpo que diga al tiempo que él se toca una parte distinta a la mencionada para medir el grado de concentración de los que allí convergen. Finalmente, empieza el desarrollo del eje central del encuentro que inicia con la organización de las listas de asistencia de los estudiantes en Excel, después va hacia la puesta de filtros, creación de gráficas, selección de iconos para los desempeños en hojas de cálculo, etc. Y así, de modo idéntico pero en ocasiones con personas diferentes, por todos los colegios que van pasando.

Ilustrado de otra manera, el himeneo entre pedagogía y empresa, de la manera como se viene desarrollando en la práctica, hay que interrumpirlo. Frente al tradicional espacio de la ceremonia matrimonial —*si hay alguien que se oponga que hable ahora o calle para siempre*— hay que irrumper con una voz fuerte y decidida que

deje en claro lo castrante que es la traslación de la empresa, sin filtro alguno, a la escuela. Con la preponderancia de los medios por encima de los objetivos, los contenidos y la forma de construir los procesos de enseñanza y aprendizaje, se subsume la figura del profesor, quien es el que tiene la capacidad y las herramientas para hacer seguimiento a los altos, bajos y constantes en el rendimiento de los estudiantes; del mismo modo que se somete y vilipendia la figura moderada del profesor entre el conocimiento científico y el saber escolar a las pantallas luminosas y evanescentes de los medios didácticos.

Además, darle la mayor relevancia a una prueba externa, al interior del proceso evaluativo, trae consigo la consideración de éste como un objeto y no como un proceso. En consecuencia, encuadrada la evaluación en estos límites, ella pasa a ser tomada como una carga, por lo tanto, molesta y pesada. Mientras siga así, esta situación conllevará a la presencia de un devorador tigre en la educación colombiana que refleje en sus ojos no una llamita color verde (esperanzador), como en el cuento de Yourcenar, sino un gris opaco, desalentador y poco notorio.

Necesario es apelar a un nuevo tigre, que no sea ni el de símbolos y sombras, ni el de sangre caliente en los cuales piensa Borges (1960). Como el mismo célebre escritor argentino plantea, hay que buscar un tercer tigre, si bien es una “[...] aventura indefinida, insensata y antigua [...], pero que, actuando a favor, esta vez ruja y ataque los discursos y prácticas empresariales que están menoscabando la naturaleza académica y pedagógica de las instituciones de educación básica y media de la ciudad de Medellín.

## Bibliografía

GIMENO, J. (1998). El curriculum como concurrencia de prácticas. En: *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

KLAFKI, W. (1990-1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y Pedagogía*, 2, pp.85-108.

OSPINA, W. (1994). El canto de las sirenas. En: *Es tarde para el hombre*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

SALINAS, M. (2008). Dimensión ética de la evaluación. Discurso presentado en el Foro Regional sobre Evaluación de Aprendizajes en Educación Superior. Medellín.

YOURCENAR, M. (1993). Un hombre oscuro. En: *Como el agua que fluye*. Barcelona: RBA editores.

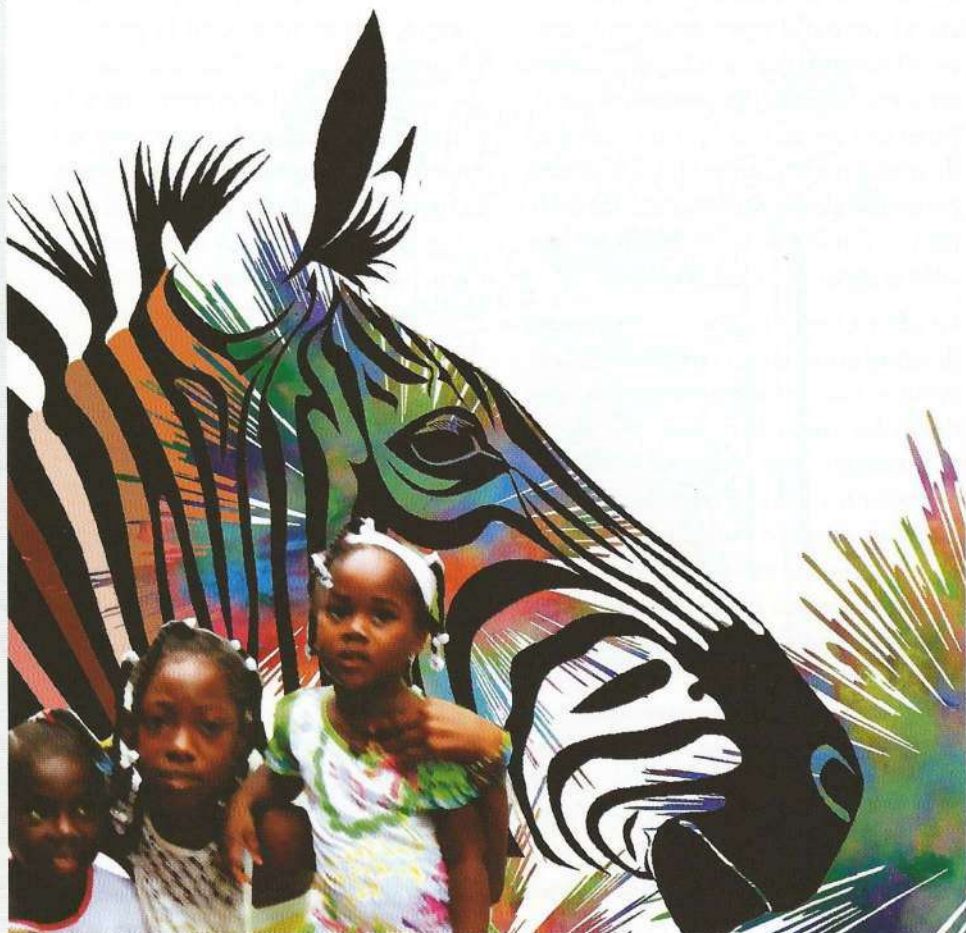
Cibergrafía.

BORGES, J. (1960). El otro tigre. Recuperado el 26 de junio de 2006, de <http://www.poesi.as/jlbo411.htm>

## Notas

- 1 Marta Lorena Salinas (2008). refiriéndose a uno de los tantos componentes de la educación como campo de conocimiento, la evaluación, reconoce el carácter ético que tiene la formación de la siguiente manera: “la formación integral se favorece cuando la evaluación es entendida como responsabilidad ética, que señala caminos, propone enfoques, teorías, corrientes de pensamiento, acompaña a los estudiantes a acercarse, a conocerlos a optar”.
- 2 Cualquiera sea la editorial que maneje el colegio, por *Malla Curricular*, dan a entender una lista de contenidos por tratar en cada uno de los cuatro períodos escolares. De esta manera se propaga la concepción estática y estéril de curriculum, toda vez que se le condena a una posición de objeto frente al cual nada puede hacerse diferente a acatar sus reglas, y se pierde de vista la inmensa posibilidad de intervenir en el proceso educativo cuando la concepción sobre este elemento pedagógico cambia. El curriculum como proceso ofrecería una perspectiva en la cual tienen injerencia muchos más actores que una editorial. José Gimeno Sacristán (1998), a propósito, expone la necesidad de que el curriculum entre a ser “[...] analizado no como un objeto estático, sino como la expresión de un equilibrio entre múltiples compromisos”. Entre los cuales se hallan varias instancias determinantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, representadas, en las diferentes tipologías de curriculum que, a saber por este mismo autor, son: *curriculum prescrito, presentado, moldeado por los profesores, en acción, realizado y evaluado*.





# La población afrocolombiana y los avatares de una exclusión histórica

“Sólo es digno de la libertad y de la vida. Quien es capaz de conquistarla día a día para sí”. (Goethe)



**Pedro Elías Rentería Rodríguez**

Profesor cátedra de Historia, imágenes y concepciones del maestro de la facultad de Educación Universidad de Antioquia. E-mail: pedagogo01@hotmail.com

## Resumen

La libertad es una deuda de la modernidad, es el discurso de la utopía que movilizó a occidente durante el siglo XVIII tras la promesa de conquista de un mundo mejor para todos; esa promesa incumplida que ha llegado a considerar la modernidad como un

proyecto inconcluso, nos obliga hoy más que nunca a renovar nuestra fe en el porvenir, a creer que otro mundo y otra sociedad es posible si aunamos voluntades y ponemos al hombre en su “humana condición” por encima de los valores del mercado.



El presente artículo desea llamar la atención a propósito de la necesidad de pensar nuestra historia desde una perspectiva crítica para poder determinar cómo y de qué manera la nación colombiana se ha venido constituyendo al amparo de un abominable régimen de exclusiones, conservando los privilegios históricamente reservados para las élites criollas, para sus herederos y condena a la marginalidad a las grandes mayorías constituidas por mestizos, indígenas y afrocolombianos.

Una mirada a las características que identifican la sociedad colombiana nos remite obligatoriamente a la recurrencia de nuestro pasado histórico para determinar los orígenes, no sólo de nuestras condiciones materiales de existencia sino además, de los determinantes que constituyen las diversas formas de ser y de estar en el mundo.

Lo primero que hay que reconocer para este análisis, aunque de manera hipotética, es que la nación colombiana se ha constituido históricamente bajo el amparo de un régimen de exclusión social heredado del colonialismo español que ha relegado sistemáticamente al negro y al indio a condiciones de marginalidad, negándoles el derecho a acceder a los bienes y valores de la cultura, de la ciencia y de la economía nacional; práctica que se extiende desde el denominado "Descubrimiento" de América, se acentúa en la Colonia y se ancla en la República como una especie de ethos inseparable de la esencia de nuestra nacionalidad.

Pero este comportamiento no es gratuito, deviene de las secuelas psicológicas heredadas de lo que significó para las castas "inferiores" el lastre de la denominada "pureza" de sangre que en la colonia ubicó a los españoles y criollos en la cúspide de la pirámide social, asignándoles todos los derechos y privilegios de que gozaba la burocracia virreinal; dichos privilegios iban desde el derecho a ocupar ciertos cargos públicos hasta el de vestir

ciertas prendas y atuendos reservados solo para los denominados *principales* y *beneméritos*.

Y para dar estricto cumplimiento a este régimen de exclusiones se inventaron una taxonomía tan etérea como aquella que Michel Foucault toma de Borges, quizás para burlarse del cientificismo occidental y que clasifica los animales desde "aquellos que pertenecen al emperador hasta los que de lejos parecen moscas" (M. Foucault, 1985). Dicha taxonomía propuesta para diferenciar las "*castas superiores*" de los demás miembros de la sociedad, asignaba a la mixtura racial degradantes nominaciones, las cuales no solo los convertía en objeto de burla, sino que además, los alejaba de las posibilidades de llegar a ser considerados "sujetos de derechos". Así, a los hijos de la unión entre español e indio los llamaron mestizos, a los de negro e indio, zambo; a los de español y mestiza, castizo; a los de español y negro, mulato; a los de español y mulato, marisco; a los de marisco y español, chino; a los de chino e india, salto atrás; a los de salto atrás y mulato, lobo; a los de lobo y china, jíbaro; a los de jíbaro y mulata, alborozado; a los de alborozado y negra, cambujo; a los de cambujo e india, zambaigo; a los de zambaigo y loba, calpamulato; a los de calpamulato y cambuja, ten-

desembarcaba y cuando ya hablaba algunas palabras en español y era bautizado era un *ladino*; era criollo si había nacido aquí en la Nueva Granada, un *horro* o *liberto* si lograba comprar su libertad y cuando huía era perseguido como una *cimarrón*. Por otro lado, y para efectos de la producción económica, los negros tenían valor de acuerdo a su lugar de procedencia, por ejemplo; los ararás eran considerados muy buenos mineros, los de origen bantú eran hábiles ganaderos y los procedentes de Guinea eran grandes orfebres; en todo caso, hay que anotar que todos los negros que vinieron aquí trajeron consigo gran sabiduría, a tal punto que muchos españoles tuvieron que aprender de ellos especialmente en áreas como la ganadería y la orfebrería.

Por supuesto que todos estos derivados y formas de nombrar a los resultantes del proceso de mestizaje colonial llevaba consigo la intención de desconocer su dignidad como seres humanos, acusándolos de provenir de "*mezcla de mala sangre*"; razón suficiente para negarles el acceso a derechos elementales como al de la instrucción e ilustración. No hay que olvidar que en materia de instrucción pública el negro y el indio fueron relegados a lo que podríamos denominar un ostracismo cultural, cuya instruc-

### Un régimen de exclusión social heredado del colonialismo español que ha relegado sistemáticamente al negro y al indio a condiciones de marginalidad.

te en el aire; a los de tente en el aire y mulata, no te entiendo y a los de no te entiendo e india, torna atrás.<sup>1</sup>

Otras maneras de nombrar y caracterizar específicamente a los negros por fuera de las ya anotadas fue la siguiente: el negro fue *bozal* cuando

ción a duras penas llegaba al conocimiento de la doctrina a través de las denominadas *Escuelas Doctrineras*.

Las pocas *Escuelas Doctrineras* que existían en la Nueva Granada ya habían establecido su rutina en materia de instrucción, donde la doctrina, el



disciplinamiento de los cuerpos y la milimetría del tiempo constituían la esencia de su quehacer pedagógico. Un ejemplo de ello es la descripción de la cotidianidad de la enseñanza observada en una escuela para indios y negros en la ciudad de Quibdó durante la colonia. *“A las seis de la mañana irán todos a la escuela y comenzarán a rezar la doctrina cristiana en voz alta y despacio para que todos vayan repitiendo, concluida la doctrina irán a misa, que será a las ocho, luego que se toque, uno de ellos llevará la cruz que debe estar siempre en la escuela y poniéndose en la puerta irán todos los demás ordenándose en dos filas y el maestro que*

terminada y de alguna manera, “legitimada” por Cristóbal Colón desde los tiempos del denominado “descubrimiento de América”, al poner en duda la naturaleza humana del indio del Caribe y permitir que se les considerase como animales; este tratamiento no tenía propósito distinto al de validar la idea de su “necesaria” civilización, acción que sería considerada como “humanitaria y redentora” por parte de la corona española, la cual los convertiría en “verdaderos seres humanos” dignos de un mundo civilizado. Por eso no es de extrañar que en su diario de navegación del 4 de noviembre de 1492 en el que le informaba a la Reina de los seres encon-

donde anuncia al mundo su descubrimiento escribe: *“así que monstruos no he hallado, ni noticia, salvo de una isla de quarives, la segunda en la entrada de las Indias, que es poblada de una gente que tienen en todas las islas por muy feroces, los cuales comen carne humana”*. El nombre de Caribe se deforma para dar paso al de canibal, al cuasi humano que se alimenta de sus congéneres, *“el hombre bestia, situado irremediamente al margen de la civilización y a quien es menester combatir a sangre y a fuego”* (Retamar, Roberto F. 1948).

Se construye de esta manera todo un arsenal ideológico legitimador de la infamia de la esclavización, exterminio y colonialidad de las mentes, que va a ser motivo de inspiración para genios de la literatura como Shakespeare, quien en su *“Tempestad”* presenta la imagen del hombre caribeño como el canibal, el antropófago, el salvaje indómito, el peligroso obstáculo para el proyecto civilizatorio. Se trata sin duda –como lo afirma Retamar– de la característica versión degradada que ofrece el colonizador, del hombre que coloniza, y lo más grave es que hasta nosotros mismos (negros y mestizos que aprendemos y enseñamos la historia nacional) hayamos asumido como verdad tal infamia sin el examen crítico necesario.

La misma versión canivalezca fue difundida para los negros en Europa, cuyo cuerpo color ébano no podía ser morada del alma blanca y cuya naturaleza salvaje era necesario domeñar, idea no sólo creída y difundida por el colonizador sino también por el evangelizador.

En la literatura renacentista, especialmente en el ensayo de Montaigne titulado “De los canibales” (1580) aparece la referencia a estas imaginarias criaturas, las cuales, según él, *“guardan vigorosa y vivaz las propiedades y virtudes naturales que son las verdaderas y útiles (Montaigne. 1948)*. La obra de Montaigne sirvió de fuente directa para la última obra de Shakespeare, *“La Tempestad”* de la cual se

**... Calibán encarna pues, al negro, el que descargaron y vendieron en las ferias de Cartagena, al desarraigado africano, al que marcaron con el hierro candente para determinar su pertenencia, al que convirtieron en mercancía ...**

*los presidirá entonará una parte de la doctrina cristiana; terminando los coros con preguntas y respuestas hasta entrar a la iglesia, en cuya puerta dejarán de cantar, y entrarán con el mismo orden hasta la nave principal, donde se arrodillarán, cuidando el maestro del respeto y compostura con que deben estar en la casa del señor.*

*A las dos de la tarde estarán de nuevo en la escuela y se empezará el ejercicio enseñándoles otra parte de la doctrina cristiana, hasta las tres en que se les pondrá lecciones y concluirá a las cinco, explicando un punto de religión prefiriendo aquellos de necesidad para la salvación” (A.H.N.B).*

**Registro de una infamia**

Pero la “inferioridad” de los negros e indios en la pirámide social no era un invento colonial, ya que había sido de-

trados en las Indias y de otros hallazgos, escribiera: *“Entendió también que lejos de allí había hombres de un ojo, y otros con hocicos de perros, que comían a los (demás) hombres”*(Salas, Julio C. 1920).

Y el 23 de noviembre del mismo año, esta otra anotación: *“La cual decían que era muy grande (la isla de Haití), y que había en ella gente que tenía un ojo en la frente y otros que se llamaban canibales” a quienes mostraban tener gran miedo (Ibid p. 211).*

Caribe entonces, es el nombre de nuestros aborígenes de la costa norte a quienes por su rebeldía había que dominar o exterminar a sangre y fuego para poder llevar a feliz término el proceso de colonización que hemos denominado más bien de alienación, despojo y usurpación de nuestra identidad cultural. Más adelante en su carta fechada el 15 de febrero de 1493,



hace referencia (1612) en esta obra el Caribe, el negro, el hombre del gran can, el aguerrido que se niega a ser esclavizado, aparece como Calibán, que igualmente significa caníbal, un esclavo salvaje, deforme y obediente, cuyos servicios resultan imprescindibles para su amo. Próspero advierte a su hija Miranda que no pueden vivir sin Calibán *"nos hace el fuego, sale a buscar leña y nos presta servicios útiles"* (acto 1, escena 2). Calibán paga con su trabajo esclavo el "bien" de la civilización europea. Retamar reconoce a Calibán como el personaje que encarna la cultura negra y mestiza caribeña, por su rebeldía y su asimilación estratégica *"Nuestro símbolo -afirma-, no es pues, Ariel como pensó Rodó, sino Calibán. Esto es algo que vemos con particular nitidez los mestizos que habitamos estas mismas islas donde vivió Calibán. Próspero invadió la isla, mató a nuestros ancestros, esclavizó a Calibán y le enseñó su idioma para poder entenderse con él: ¿Qué otra cosa puede hacer Calibán sino maldecirlo para desear que caiga sobre él la roja plaga?"* (Retamar 1971 pag. 32)

Calibán encarna pues, al negro, el que descargaron y vendieron en las ferias de Cartagena, al desarraigado africano, al que marcaron con el hierro candente para determinar su pertenencia, al que convirtieron en mercancía, al que se hizo rebelde y usó el lenguaje de los civilizados para expresar su rabia e indignación contra los vejámenes a los que era sometido por acción del régimen esclavista español.

Por eso Calibán no es un desagradecido como tal vez lo hiciera ver Shakespeare, él nunca pidió que le enseñaran otra lengua, es más, él demostró que su cerebro no era el del gran salvaje, pues aprendió con facilidad la lengua del europeo y el europeo por más que lo intentó no pudo aprender la lengua de Calibán; él aprendió la lengua de Próspero no sólo para entender y obedecer sus órdenes, sino para que Próspero pudiera entender la expresión de su rabia, su inconformidad, su maldi-

**... Es importante recordar que los esclavos que no se sometieron a dichas disposiciones o que se fugaron fueron considerados vagos y confinados a servir de manera vitalicia en el ejército ...**



ción, su rebeldía. Él sigue siendo un símbolo en las islas caribeñas, especialmente en la isla de Cuba, aunque durante la guerra de independencia donde los gringos intervinieron para instalar su régimen neocolonial, dejaron de llamarlos Calibanes para llamarlos *Mambí* peyorativamente, por ser éste un nombre de origen africano, pero todos los cubanos acogieron con agrado ese nombre para simbolizar la unidad y la rebeldía contra el gringo neocolonialista. *"Nos llaman Mambí, nos llaman negros para ofendernos; pero nosotros reclamamos como un timbre de gloria el honor de considerarnos descendientes de Mambí, descendientes de negro alzado, cimarrón; independentista"* (Ibid. Pag. 37).

### La esclavitud después de la independencia, historia de una paradoja

La independencia y libertad proclamada en 1819 después de la batalla de Boyacá, solo significó para los esclavos una reconfiguración de las condiciones colonialistas existentes tres siglos atrás, es decir, sólo permitió a las élites criollas pensar, cómo y de qué manera, se podía mantener y prolongar el régimen de privilegios heredados de la colonia para unos pocos que controlarían en adelante el aparato estatal desde las más altas esferas de la sociedad civil, eclesiástica y militar. Por supuesto que entre sus principales aspiraciones estaba la de mantener el régimen esclavista, cuya mano de obra les resultaba de la mayor importancia para el desarrollo de sus economías, basadas en la explotación minera y panelera, especialmente en las provincias de Antioquia y Cauca; por eso la Constitución de La República, aprobada el 21 de julio de 1821 en el congreso de Cúcuta, que, paradójicamente debería consagrar en su espíritu y en su articulado el bien preciado de la libertad para todos los miembros de la sociedad, no elimina la esclavitud, pues hasta el mismo Bolívar que era uno de los grandes esclavistas continuó explotando dicha mano de obra



en sus haciendas de Caracas y solo se permitió la libertad de vientres y la supresión de la trata de esclavos hacia el exterior. Además, planteaba la misma constitución que los libertos hijos de esclavos que nacieran con posterioridad a dicha norma debían permanecer sirviendo a los amos de sus respectivos padres hasta cumplir la edad de 18 años, con el fin de pagar a éstos la indemnización correspondiente a los gastos de alimentación y vestido durante el período de sujeción.

Como no se formó entre las élites el espíritu libertario derivado de la ilustración europea, capaz de proclamar la libertad para todos los habitantes de la nueva nación, los terratenientes, dueños de las haciendas y de las minas de oro impregnaron a esta práctica un sello de perennidad que se prolongó hasta la mitad del siglo XIX, prueba de ello fue el hecho de que en las sucesivas constituciones de 1832 y 1843, no sólo se mantuvo la esclavitud sino que les restringe el derecho a la nacionalidad colombiana a los que permanecen en condición de esclavitud, tal como lo expresa el Dr. Tirado Mejía; *“La constitución de la Nueva Granada de 1832 establecía en su artículo quinto que eran granadinos por nacimiento los hombres libres y los libertos que reunieran determinados requisitos de residencia o amor a la república o los hijos de los esclavos nacidos libres, y otorgaba el derecho de ciudadanía a los varones que fueran casados o mayores de 21 años, siempre que supieran leer y escribir, (...) y la Constitución de 1843 estableció que eran granadinos los hombres libres por nacimiento o libertos, o los hijos libres de esclavas, siempre que reunieran determinados requisitos de amor a la independencia y la libertad, o de domicilio, y concedió el derecho de ciudadanía a los mayores de 21 años que tuvieran bienes por trescientos pesos o rentas de ciento cincuenta al año y que supieran leer y escribir”* (Tirado, Mejía A. 2007 p. 16).

Es importante recordar que los esclavos que no se sometieron a dichas disposiciones o que se fugaron fueron



Fotografía - Alberto Motta

**... Mantener el régimen esclavista, cuya mano de obra les resultaba de la mayor importancia para el desarrollo de sus economías ....**

considerados vagos y confinados a servir de manera vitalicia en el ejército. Estas disposiciones fueron complementadas con otras de carácter represivo para los negros cimarrones, como fue el caso de la ley 22 de junio de 1843 que derogó la prohibición de trata de esclavos consagrada en la ley

21, y en consecuencia, autorizó su exportación con la única restricción, de conservación de la unidad familiar.

## Abolición de la esclavitud

Como ya se ha dicho, ni la libertad e independencia de las colonias españolas, ni la constitución de la República trajeron consigo el bien preciado de la libertad para los esclavos en la Nueva Granada, pues los criollos herederos de la economía forjada con el sudor de la mano de obra esclava no se encontraban en condiciones de abandonar tan lucrativa como abominable práctica. Sólo a mediados del siglo XIX, con el advenimiento del radicalismo liberal, el presidente José Hilario López sanciona la ley que declara la libertad definitiva de los esclavos en Colombia y la eliminación de cualquier tipo de explotación relacionada con esta práctica. *“El proyecto de ley impulsado por el gobierno a través del secretario de Relaciones exteriores, Victoriano de Diego Paredes, con el apoyo decidido de la bancada liberal y de no pocos conservadores, contó, sin embargo, con la oposición de varios congresistas particularmente los de las provincias del sur, algunos de los cuales, no obstante, se mostraron partidarios de una manumisión gradual”* (Naranjo, Vladimiro. 1996. Pág. 28). Entre los opositores más vehementes al proyecto estaba el Dr. Manuel María Mallarino, quien consideraba que el proyecto era una amenaza contra la tranquilidad pública, sobre todo en las provincias del sur ya que los manumisos *“quedarían sin ocupación y en la miseria y que las industrias en las que trabajaban quedarían en la postración; que la medida era inconstitucional, porque establecía la indemnización previa para disponer de la propiedad ajena”* (Ibíd).

Don Antonio Olano, diputado Payanés planteaba que los negros eran bien tratados en el sur y que los diputados del centro y del norte eran partidarios de la abolición porque no tenían nada que perder y en cambio los del sur defendían *los derechos de la nación*, y añadía, que la región del



sur al encontrarse en un estado de miseria espantosa no podía soportar la abolición porque sus industrias quedarían en la ruina.

Otro opositor a la citada ley fue el antioqueño Juan Antonio Pardo, quien calificó el proyecto de *inconstitucional e inmoral*, porque por un lado era un engaño para los esclavistas ya que no ofrecían una indemnización segura y completa y por el otro, alentaba la fuga de los esclavos. Fue tanto su enojo que llegó a acusar al gobierno de comunista.

Los argumentos de los opositores fueron rebatidos, entre otros, por Miguel Samper quien respecto del derecho de propiedad manifestó *“que lo que estaba en consideración eran los derechos individuales de los negros a su libertad”*. Rojas Garrido, por su parte fue más radical, en elocuente intervención manifestó que *“los amos eran instrumento de opresión y no tenían derecho legítimo sobre la propiedad de sus esclavos, y que no había que pensar en indemnización, porque el derecho a la libertad que tenían los negros esclavos era un derecho natural”* (Ibíd).

En el mismo sentido se expresó el Dr. Murillo Toro, para quien la abolición de la esclavitud era uno de los objetivos cardinales de la *revolución política y social* del gobierno radical.

El proyecto fue aprobado en primer debate por la cámara el 7 de marzo, y en segundo debate el 5 de mayo por amplias mayorías, luego pasó al senado donde también fue objeto de un intenso debate; finalmente se aprobó el 21 de mayo y en la misma fecha fue sancionada por el presidente López. El artículo primero de la ley disponía que *“Desde el 1º de enero de 1852 serán libres todos los esclavos que existan en el territorio de la República. En consecuencia, desde aquella fecha gozarán de los mismos derechos y tendrán las mismas obligaciones que la constitución y las leyes garantizan e imponen a los demás granadinos”*(Ibíd).

Respecto al pago de indemnización a los amos por la libertad de sus esclavos la ley disponía que ningún varón menor de 45 años sería avaluado en más de 160 pesos y mayor de esa edad en más de 120 pesos; que en la misma circunstancia las mujeres no podían evaluarse en más de 120 pesos o de 80 pesos; y que todos los mayores de 60 años quedarían libres sin indemnización, lo mismo para los extranjeros esclavos que se hubiesen fugado y refugiado en la Nueva Granada, caso que se presentaba especialmente con esclavos procedentes del Perú.

### **A manera de conclusión**

Es necesario reconocer que la sociedad contemporánea pese a los esfuerzos realizados por los liberales durante la segunda mitad del siglo XIX para construir una sociedad democrática, secular y civilista, garante del libre pensamiento y sin prejuicios sociales, religiosos o raciales, como premisa fundamental para la convivencia en paz, ha fracasado como proyecto.



## **32 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico**

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

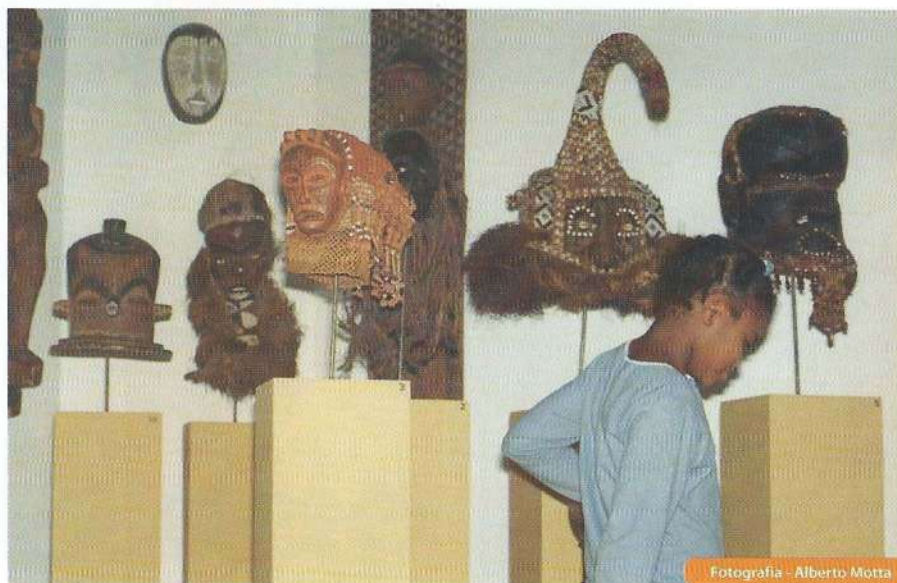


### **Contacto:**

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

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





Hoy es un imperativo trabajar por la construcción de una ética civil que rompa con la mirada diferencial entre seres humanos, que reconozca tanto en la teoría como en la práctica, igual dignidad de derechos entre los hombres y mujeres del planeta, y por lo tanto, enfatice en el respeto por los derechos humanos; que rompa igualmente con la mirada discriminadora colonialista, herencia del régimen esclavista de siglos pasados. Una ética ciudadana que, como lo afirma el profesor José María Maya Mejía “*sea compartida por todos cualquiera que sea la concepción del mundo, un acuerdo sobre lo mínimo para vivir de una manera digna y humana, en medio de una sociedad pluralista de extraños valores (...). Una ética de mínimo, es decir, de elementos que nos permitan el máximo nivel de libertad y de autonomía, con una restricción: no hacer daño a los demás.*”

Pero también es necesario trabajar por una ética de la *persistencia*, es decir, de la decidida voluntad de soñar y no renunciar a nuestros sueños, es uno de los legados más grandes del inolvidable adalid de la no violencia, el Doctor Martin Luther King, quien no solo soñó con un mundo sin violencia, sino que además, congregó al pueblo afroamericano a luchar por la conquista del ideal de libertad soñado.

### Bibliografía

- Aguado, María Teresa (2003). *Pedagogía Intercultural*, McGraw-Hill, Madrid.
- Colmenares, Germán (1983). *Historia económica y social de Colombia 1537-1719*, Ediciones Tercer Mundo, Santafé de Bogotá.
- Foucault, Michel (1985). *Las palabras y las cosas*. Editorial Planeta-Agustini, S.A, Barcelona.
- Maya Mejía, José María. (2011). *Ética Civil y ciudadanía ante los vicios contemporáneos*, en *Alma Mater* No.597, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Montaigne (1948). *Ensayo*, traducción de C. Román y S. Tomo I, Buenos Aires.
- Naranjo, Vladimiro (1996). *Cursillo de Historia constitucional colombiana* (199), en *El Colombiano*, Medellín. 28 de enero. Pág.28.
- Retamar Fernández, Roberto. (1971). *Apuntes sobre la cultura de nuestra América*, Editorial Ateneo, s/f. La Habana. Pág. 15.
- \_\_\_\_\_(1982). *Nuestra América y el Occidente*, Editorial el Búho, Santafé de Bogotá.
- Rodo, José Enrique. (1986). *Ariel*, Ediciones Universales, Bogotá.
- Salas, Julio C. (1920). *Etnografía americana. Los indios Caribes. Estudios sobre el origen del mito de la Antropología*. Madrid.

Tirado Mejía, Alvaro (2007). *El Estado y la política en el siglo XIX*, Punto de lectura, Santafé de Bogotá.

### Hoja de vida

Licenciado en Educación: Geografía e historia, Universidad de Antioquia.

Magíster en Educación: Docencia con énfasis en Historia de la práctica pedagógica en Colombia.

Docente de la cátedra de Epistemología e Historia de la Pedagogía de la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Docente Jubilado del departamento de Antioquia.

Ex docente de la cátedra de historia de la pedagogía de la facultad de educación de la Universidad Católica de Oriente- Rionegro- Antioquia.

Ex-integrante del grupo asesor de la Reestructuración de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia.

Autor del libro: *Formación de docentes un reto para las escuelas normales superiores y las facultades de educación*. Publicado por la Cooperativa editorial Mesa Redonda Magisterio, Santafé de Bogotá, 2004.

Co-autor del libro: *Historia de la pedagogía*, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

Autor de varios artículos sobre educación y pedagogía publicados en diferentes revistas universitarias de Universidades.

Miembro del Comité científico de la revista “*Conversaciones pedagógicas*” de la Universidad Católica de oriente de Rionegro.

Profesor Excelencia del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia 2001.

Mejor Educador Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación Municipal 1996.

### Notas

- 1 No hay que olvidar que esta taxonomía tenía como fin determinar el grado de mezcla de sangre que cada mestizo poseía, lo cual lo hacía merecedor o desmerecedor de ciertos privilegios
- 2 Carta de Colón anunciando el descubrimiento del nuevo mundo 15 de febrero- 14 de marzo de 1493, Madrid 1956, pag 20





## La teoría del todo



**Edgar Torres Cárdenas**

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

**H**ace ya 63 años que la Editorial Losada, de Buenos Aires, publicó el libro *Breve historia del pensamiento antiguo* del profesor italiano Rodolfo Mondolfo, a la sazón, director del Instituto de Filosofía de la Universidad de Tucumán, en Argentina. Su lectura ayudó a los jóvenes estudiantes de filosofía a deshacer la confusión entre razón y mito religioso. Con asombro se leyeron las siguientes líneas del párrafo titulado *La reflexión mítica en Grecia: cultura y naturaleza*: "*La reflexión sobre el mundo se había venido desenvolviendo*

*do ya en la civilización prehelénica y después en la griega en forma mítica divinizando las grandes fuerzas y los mayores seres de la naturaleza, y dándoles figuras humanas (antropomorfismo) y representando sus relaciones sobre el tipo de las que aparecen entre los hombres en la vida social: uniones y generaciones; luchas y contrastes de amor y de odio; jerarquías, gobiernos y leyes, etc.*"

El texto alude directamente a la representación de los dioses primordiales enunciados bajo los nombres de Caos, Cielo y Tierra puestos en reproductiva



armonía por Erotismo, igual que alude a sus hijos unas veces ligados por alianzas fraternales y otras, trenzados en arduos combates por el poder, la envidia, los celos, la defensa del orden justo, etc. Los “*problemas humanos y los conceptos relativos a ellos han dado el modelo y la orientación a la primera reflexión sobre la naturaleza*”.

Aunque el prolongado debate científico librado 20 siglos después de esa forma de representarse las fuerzas del universo -y que se prolongó por más de 600 años- ha demostrado que el conocimiento de la naturaleza está sujeto a los procesos de descubrimiento y demostración de sus leyes, la pedagogía de estos principios es ardua y abstracta. Fuera de la anécdota de la caída de la manzana que inspiró a Isaac Newton su teoría de la gravitación universal, el conocimiento naturalista parece desligado de la vida de los hombres reales y particulares. Pero el filme *La teoría del todo* tiene la peculiar cualidad de mostrarnos que la búsqueda de una ecuación elegante y sencilla, capaz de explicar el origen y evolución del universo, está ligada a los avatares de la vida de un hombre genial, sin rasgos de locura: Stephen Hawking.

Se trata de una narración lineal con un mínimo de retrocesos para mostrar recuerdos, anhelos o proyectos subjetivos. La historia del joven estudiante del doctorado en cosmología transcurre como la de cualquier mortal aficionado a los paseos en bicicleta, asistente a los agasajos y eventos de la vida social, desconcertado por la presencia de la primera joven que lo atrae con enorme fuerza vital; todo sin perder de vista sus problemas teóricos sobre el origen del universo; cumplidor de sus tareas de estudiante y original en la forma de resolver y presentar sus deberes académicos. Este filme no cuenta nada nuevo sobre la vida de Hawking, pero compromete al espectador por la sencillez de la narración, aun tratándose de una conferencia de Roger Penrose sobre *los agujeros negros*.

Todos estos elementos conforman el contexto del drama profundo de este joven científico a quien se le desarrolla una extraña enfermedad que progresivamente atrofia todos sus músculos voluntarios, impidiéndole moverse por sí mismo, tragar y hablar, al punto de diagnosticársele la muerte en un período de dos años, cuando apenas contaba con veintitantos. Toda la actividad voluntaria de su cuerpo ha quedado en suspenso, excepto su pensamiento. El carácter heroico del protagonista consiste en sobreponerse a su enfermedad y continuar su labor investigativa y divulgativa hasta convertirse en el ícono de la ciencia de nuestra época, desplazando de paso a figuras tan importantes como la de Albert Einstein. Hoy se asocia la imagen de la frontera científica con la figura de este hombre minúsculo en silla de ruedas, encorvado e inmóvil, cuya voz proviene de una computadora y no de una garganta humana.

La belleza de esta película no consiste en la coherencia de una exposición sobre el conocimiento del cosmos, sino en el balance entre la profundidad de ese tema, el doloroso drama de sí mismo y de su familia, el valor para sobreponerse a la miseria humana y la muerte diagnosticada a tiempo, y el reconocimiento ganado entre los científicos de todo el mundo y en las estructuras de poder de la Gran Bretaña, su patria. Es una extraña combinación estética entre sencillez narrativa y deslumbrante historia de la vida de un científico genial que afirma que todos podemos pensar como un genio.

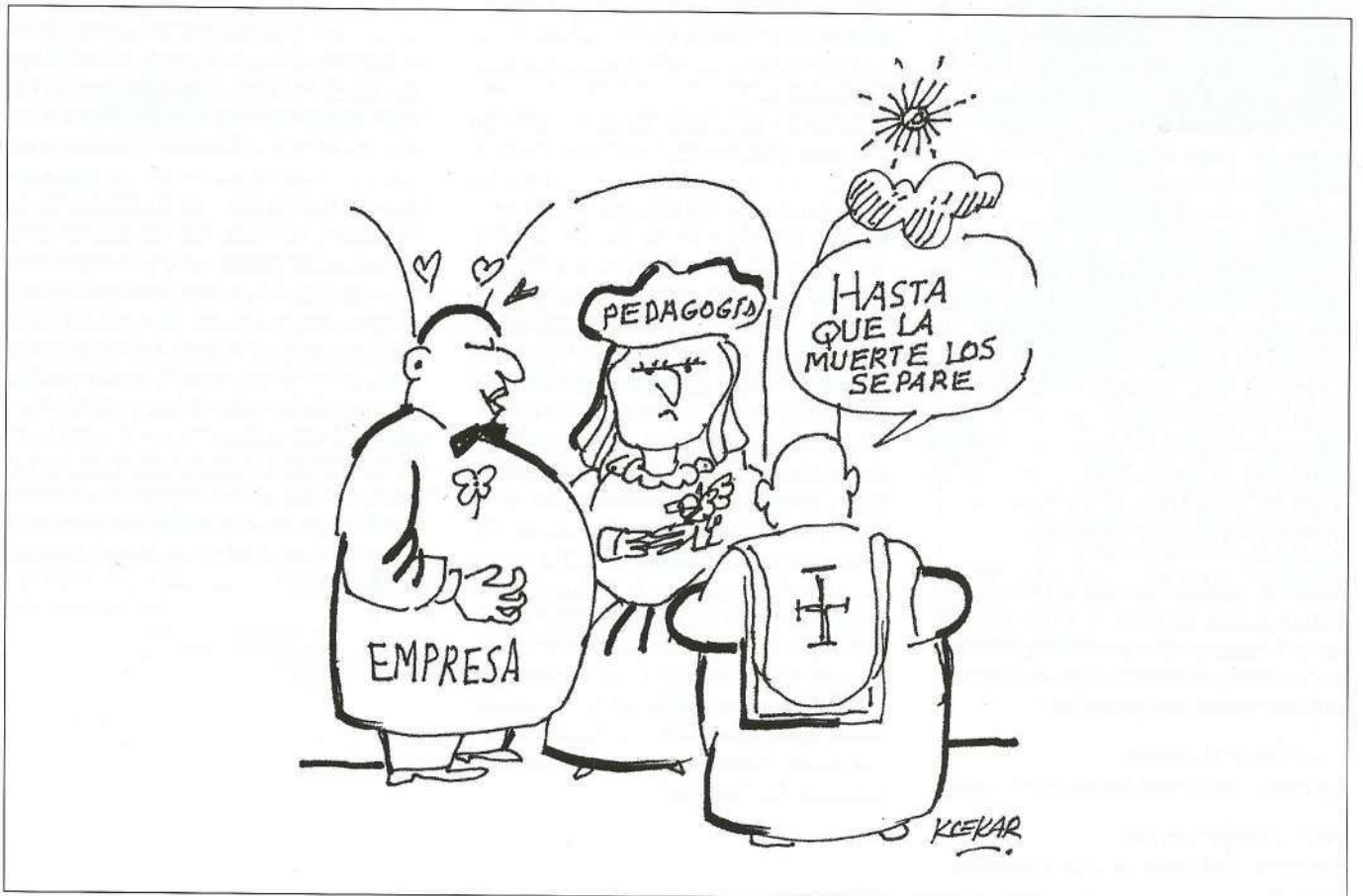
En efecto, este es el enunciado de su propuesta en una serie titulada “*Genios*”, que la National Geographic emite los días lunes con repeticiones de cuatro veces por semana en diferentes horarios y que no tardará en salir al mercado videográfico. Como un dispositivo pedagógico democrático, en este programa se trata de formularle las grandes preguntas humanistas de la historia de la ciencia, a tres personas del común a quienes se les va clarificando el contexto de las mismas

y se les entregan las herramientas y los instrumentos cuyos mecanismos y formas de uso ellas van descubriendo a lo largo del programa de 1 hora. Son las mismas preguntas que Hawking ha formulado en su libro “*Breve historia del tiempo*” pero que en el programa no son expuestas como soluciones ya vigentes, sino que las personas escogidas resuelven y quedan asombradas y desconcertadas por la simplicidad de sus hallazgos.

En mi sentir, este programa es la respuesta al reproche que la esposa de Hawking le hizo cuando se aprestaba para recibir la distinción de Caballero de la Reina Isabel II de Inglaterra. En la película, la esposa le dice que no parece coherente que un hombre de juventud rebelde, liberal y socialista, acepte en su madurez el honor de servidor formal de la Reina, pero él guarda silencio y contesta con algo como un gesto. También en mi entender, esa es la falla de verosimilitud del filme. Pero es como si, agobiado por las dificultades de comunicación, Hawking hubiese preferido el silencio y, años más tarde y en la vida real, contestase con este hecho absolutamente democrático de señalar que cualquiera puede pensar como un genio y argumente su respuesta con todo un programa pedagógico sobre la inteligencia de los hombres y mujeres de la vida corriente.

Si esto es así, se trata también de una gran ironía dirigida a la Reina Isabel para señalarle que la genialidad del científico es común a cualquiera y que si ella le confirió la Orden de Caballero a Hawking, debería otorgársela a todos los ciudadanos de la Gran Bretaña. Esto equivale a darle la vuelta a la vida política, tal como lo ha hecho la ciencia desnudando los mitos antropomorfos y divinos detrás de los cuales se ocultaba la ignorancia humana en la época de los primitivos griegos, pero con los cuales se iniciaba una reflexión que habría de clarificar las preguntas, comprometería materialistamente la construcción de las respuestas y enseñaría la paciencia humana para aceptar la infinita profundidad de las cuestiones planteadas.



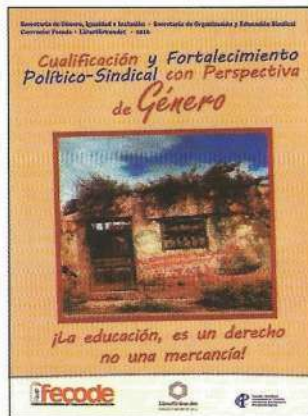




## 78 QUÉ LEER

### La educación, es un derecho, no una mercancía

**Autor:** Escuela sindical –FECODE  
**Editorial:** Ediciones LCB Ltda.  
**Páginas:** 80



FECODE, en Convenio de Cooperación con el Sindicato de Docentes de Suecia Lärarförbundet, presentan este material de apoyo al Proyecto de Cualificación y Fortalecimiento Político Sindical con perspectiva de Género; el cual entra en este año 2016 en la última etapa iniciada en el año 2014. Es de anotar, que este convenio viene desarrollándose con éxito desde el año 2005 y ha hecho parte importante de los procesos de formación y actualización sindical, orientados al fortalecimiento de nuestras filiales, a elevar el sentido de pertenencia de nuestra membresía y a valorar las relaciones de cooperación con nuestras organizaciones hermanas de otros países de la Internacional de la Educación.

El trabajo conjunto de las Secretarías de Organización Sindical con la Secretaría de Género, Inclusión e Igualdad de Fecode, han propiciado una articulación de sus equipos de trabajo, alrededor del Proyecto, permitiendo también extrapolar esta experiencia coordinada a la participación de otras secretarías e impulsar con visión transversal la perspectiva de género en todas las actividades de formación desarrolladas por nuestra federación y sindicatos filiales.

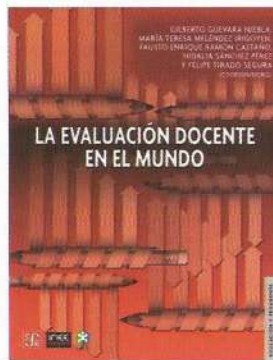
Nuestros agradecimientos a Lärarförbundet de Suecia, así como a la Internacional de la Educación por su valiosa colaboración y acompañamiento para el desarrollo satisfactorio de este proyecto.

Luis Alberto Mendoza  
Secretario de Género, Inclusión e Igualdad

Pedro Arango Sanchez  
Secretario de Educación y Organización  
Sindical

### La evaluación docente en el mundo

**Autores:** Gilberto Guevara Niebla, María Teresa Meléndez Irigoyen, Fausto Enrique Ramón Castaño, Hídalga Sánchez Pérez y Felipe Tirado Segura  
**Editorial:** Fondo de Cultura Económica.  
**Páginas:** 241  
**ISBN:** 978-607-16-3343-9



El actor que ejerce mayor influencia en el aprendizaje de los alumnos es el maestro. La idea de la evaluación para mejorar el desempeño del docente se ha consolidado como una tendencia internacional; así lo refleja la práctica de países como Australia, Chile, Cuba, España, Estados Unidos, Inglaterra y Suiza. En este volumen se reúnen las experiencias de esos países, así como el estudio de la OCDE, que recoge evidencias empíricas de 20 países en torno a la evaluación docente y sus implicaciones políticas.

El ecléctico panorama de la recopilación nos lleva a profundizar en temas que van desde los sistemas de evaluación basados en estándares, certificación y reconocimiento de docentes de excelencia hasta proyectos que vinculan sistemas de evaluación del desempeño docente con esquemas de incentivos y desarrollo profesional punto en el que, por cierto, destaca como elemento clave la negociación de la evaluación de los docentes con los colectivos de maestros, autoridades y ministerios de educación para el logro de propósitos. Esta compilación es resultado del Seminario Internacional sobre Evaluación Docente realizado a finales de 2013 por el Instituto Nacional para la Evaluación y la Organización de Estados Iberoamericanos, seminario que reunió a destacados especialistas comprometidos con la educación y su mejora por medio de la evaluación; todos ellos comparten su experiencia y proponen estrategias para el sistema de educación en México.

### La pedagogía contra Frankenstein

**Autor:** Miguel Ángel Santos Guerra  
**Editorial:** Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.  
**Páginas:** 192  
**ISBN:** 978-84-7827-533-5



Selección de textos que giran en torno a la escuela y a la tarea de educar en nuestros días; y que nos ofrecen una mirada crítica, aunque constructiva y fresca, a los problemas reales que nos acucian; textos que nos animan a ser mejores, pero que sobre todo nos proporcionan el bagaje esencial para enfrentarnos a los embates educativos del presente tanto como a los venideros. Algunos abordan las grandes cuestiones pendientes que arrastra la escuela desde épocas inmemoriales; otros, sin embargo, son de nueva factura, acordes con el devenir de los tiempos. Se enfrenta el autor en este libro a los temas cotidianos que tanto están en boca de los profesionales de la educación como de las familias de los alumnos y alumnas. Así, nos habla tanto de autoridad, disciplina y esfuerzo, como de programación y de currículo; de ser y sentirse maestro como de evaluación; en definitiva, Miguel Ángel Santos Guerra nos habla de cómo afrontar los problemas que hoy encontramos en el aula y que siempre afectan a su entorno.

Un libro que interesará a toda clase de lectores, porque con un lenguaje asequible incluso para los más neófitos nos ayudará a clarificar las ideas sobre lo que debe ser la educación.



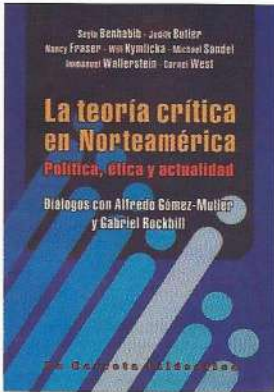
## La Teoría Crítica en Norteamérica

**Autores:** Seyla Benhabib, Judith Butler, Nancy Fraser, Will Kymlicka, Michael Sandel, Immanuel Wallerstein, Cornel West

**Editorial:** La Carreta Editores E.U

**Páginas:** 164

**ISBN:** 978-958-8427-01-0



En Norteamérica se viene perfilando desde los últimos años una nueva constelación intelectual que retoma los aportes más importantes de la teoría crítica elaborada inicialmente por la Escuela de Frankfurt. Siguiendo caminos de investigación muy diversos, los autores que conforman este grupo comparten cuatro problemáticas principales: la interdisciplinariedad como metodología, la confluencia de diversas tradiciones de pensamiento, la relación entre teoría y práctica, y el proyecto de transformación de la realidad. Rechazando el confinamiento intelectual que domina a buena parte de la filosofía "occidental", así como la tradicional división del trabajo intelectual, la práctica teórica de estos autores sugiere nuevos caminos para resignificar la historia, entender la realidad contemporánea y pensar lo porvenir. En diálogo con algunas de las principales figuras de este nuevo pensamiento crítico, Alfredo Gómez Muelleir (Universidad Católica de París) y Gabriel Rockhill (Universidad de Villanova, Filadelfia) ofrecen a la vez una visión panorámica sobre la problemática común y una entrada a la obra teórica particular de cada una de ellas: Judith Butler, Nancy Fraser, Cornel West, Emmanuel Wallerstein, Seyla Benhabib, Will Kymlicka y Michael Sandel.

## Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía

**Autores:** Jesús Alberto Echeverri Sánchez (Editor académico)

**Editorial:** Siglo del Hombre Editores y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica

**Páginas:** 272

**ISBN:** 978-958-665-333-6



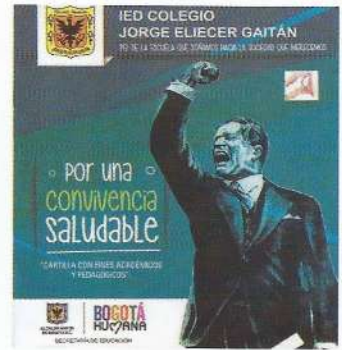
El rápido abandono del estereotipo de "paradigmas pedagógicos nacionales", monolíticos y unidireccionales; la constatación de la existencia de intrincadas redes intelectuales transnacionales con una dinámica de intercambios, préstamos, coexistencias, pero también luchas, hegemónicas y desconexiones; la verificación de los modos de apropiación colombiana de estas tradiciones, y la autocrítica metodológica llevaron al Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia a una especie de cartografía del campo conceptual pedagógico colombiano que se presenta en este libro, no sin deudas explicitadas en el mismo.

En últimas, el concepto de campo, alrededor del cual gira el presente trabajo, aglutina, en torno a los debates sobre el estatuto disciplinario de la pedagogía, a historiadores de las prácticas pedagógicas, antropólogos de la pedagogía y educadores en ciencias naturales y matemáticas con la finalidad de consolidar un campo plural y abierto.

## Por una convivencia saludable

**Autor:** IED Colegio Jorge Eliécer Gaitán

**Páginas:** 32



En Colombia es mucho lo que tenemos que aprender sobre una convivencia saludable como se ha denominado el proyecto del colegio Jorge Eliécer Gaitán.

Esta cartilla pretende aportar experiencias que permitan desaprender el problema de violencia aprendido en este país. El papel de la escuela es prevenir en sus aulas la violencia con el fin de formar ciudadanos para una sociedad más pacífica y democrática.

Con las acciones realizadas en nuestro proyecto atendemos las agresiones y la intolerancia porque creemos que cuando no se atienden oportunamente terminan en problemas de convivencia. Formamos para contestar una agresión sin agredir, superar la indiferencia y por el contrario controlar la ira, las emociones, generando relaciones de aceptación del otro y reconociéndole su espacio en la institución.

La conciliación escolar y la formación de alumnos conciliadores con el apoyo de la Cámara de Comercio de Bogotá es una herramienta que ha permitido la resolución pacífica de los conflictos, sustentada en la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, fundamental ha sido la presencia y acompañamiento de los padres en estos procesos, con el seguimiento cuidadoso y retroalimentación permanente del equipo orientador del colegio. Este primer número de la cartilla "Por una convivencia saludable" le apuesta a motivar a toda una generación de paz y consolidar la formación de las competencias ciudadanas.

Consuelo Bohorquez Hernández  
Rectora



## Guía para la presentación de Artículos de divulgación

*Extensión máxima:* 2.500 palabras en word.

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

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

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

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

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

## Guía para la presentación de Artículos de Investigación

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

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

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

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

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

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

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

### Forma y preparación del artículo

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

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

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

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

**Palabras clave:** Estandarización por tesoros

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

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

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

**Las referencias bibliográficas,** según normas APA.

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

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



# Revista Educación y Cultura

Encuéntrala también en nuestras  
Filiales a Nivel Nacional

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

**Armenia - Quindío**  
SUTEO  
Carrera 13 N° 9-51  
Celular: 3128710280  
Teléfono: (096) 7369060

**Bucaramanga - Santander**  
SES  
Carrera 27 N° 34-44  
Celular: 3164734165  
Teléfono: (097) 6341827-6342748-  
6348008

**Barranquilla - Atlántico**  
ADEA  
Carrera 38B N° 66-39  
Celular: 3205670736  
Teléfono: (095) 3607683  
Bogotá

**ADE**  
Calle 25A N° 31-30 SEDE NORTE  
Celular: 3153678897  
Teléfono: (091) 3440742  
Carrera 9 N° 2-45 Sur SEDE SUR  
Teléfono: (091) 2890266-2898908

**ADEC**  
Calle 22F N° 32-52  
Celular: 3103415277  
Teléfono: (091) 3440862-3680284

**USDE**  
Carrera 8 N° 19-34 Oficina 6-10  
Celular: 3206928763  
Teléfono: (091) 3348826-2814552

**Cali - Valle**  
SUTEV  
Carrera 8 N° 6-38  
Celular: 3168846926  
Teléfono: (092) 8801008-8841949-  
8802936

**Cartagena - Bolívar**  
SUDEB  
Calle del Cuartel N° 36-32  
Celular: 3153580652  
Teléfono: (096) - 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 Berlín  
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

**Sincetejo - 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: (096) 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](http://www.youtube.com/use/fecode)



Las expresiones de vida con que se construye Colombia tienen un punto semanal de

# Encuentro

Todos los sábados de 7:00 a 7:30 a.m. por el canal Uno



Escuche todos los sábados de 7:30 a 8:30 a.m.

# Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 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](http://www.facebook.com/fecode)



<https://twitter.com/fecode>



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

ISSN 01207164

