

EDUCACIÓN Y CULTURA

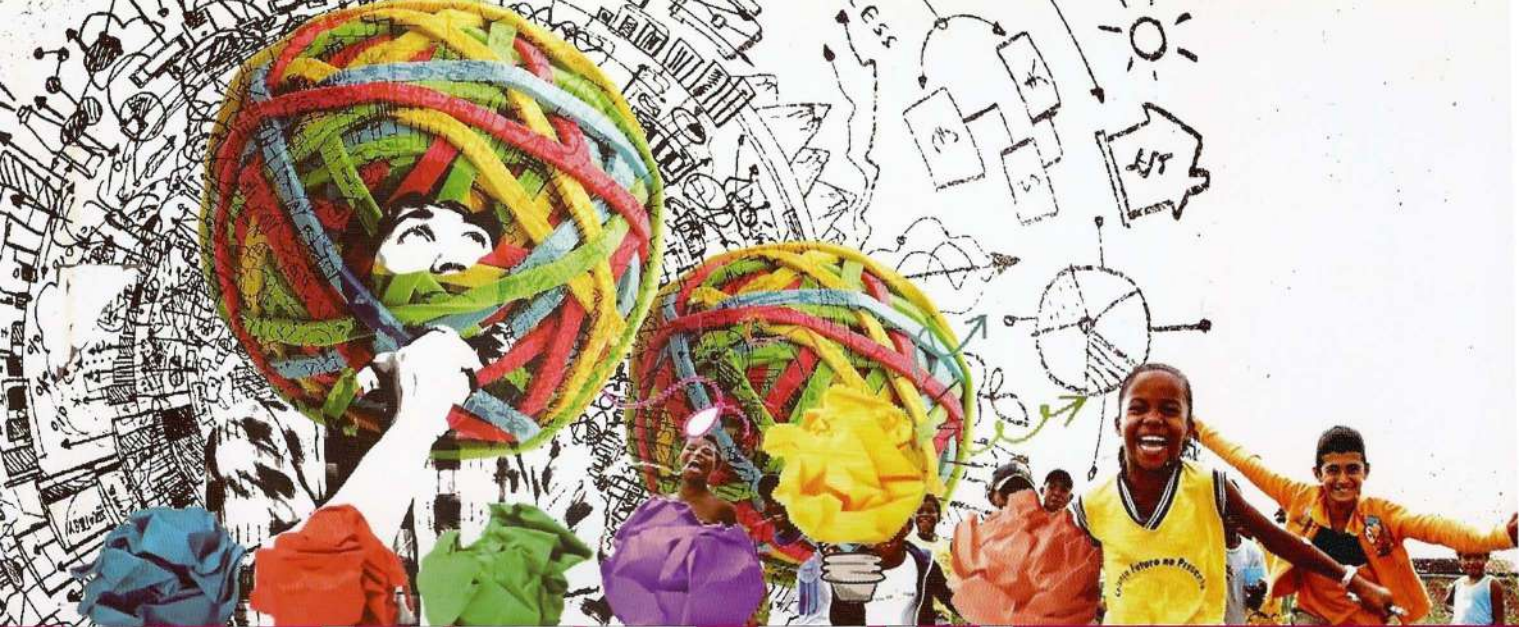


PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE OCTUBRE DE 2017

Currículo crítico o currículo estandarizado

Un debate necesario





PAUTE EN

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

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



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



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Contáctenos:

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

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



Ernesto Guevara de la Serna, nació en Rosario, Argentina, el 14 de junio de 1928. En 1955 conoció a Fidel Castro en México y desde ese momento colaboró en todo el proceso de la Revolución Cubana. Comandó la decisiva batalla de Santa Clara en 1958 y en la posterior toma de La Habana en enero de 1959. Impulsó las guerrillas en varios países de América Latina; entre 1965 y 1967. El Che fue capturado y ejecutado en la Higuera Bolivia, por ordenes de la CIA, el 9 de octubre de 1967, es decir, hace exactamente 50 años.

De Nicolás Guillén a Ernesto Che Guevara

*No porque hayas caído
tu luz es menos alta.
Un caballo de fuego
sostiene tu escultura guerrillera
entre el viento y las nubes de la Sierra.*

*No por callado eres silencio.
Y no porque te quemem,
porque te disimulen bajo tierra,
porque te escondan
en cementerios, bosques, páramos,
van a impedir que te encontremos,
Che Comandante,
amigo.*

*Con sus dientes de júbilo
Norteamérica ríe. Mas de pronto
revuélvese en su lecho
de dólares. Se le cuaja
la risa en una máscara,
y tu gran cuerpo de metal
sube, se disemina
en las guerrillas como tábanos,
y tu ancho nombre herido por soldados
ilumina la lucha americana
con una estrella súbita, caída
en medio de una orgía.*

*Tú lo sabías, Guevara,
pero no lo dijiste por modestia,
por no hablar de ti mismo,
Che Comandante,
amigo.*

*Estas en todas partes. En el indio
hecho de sueño y cobre. Y en el negro
revuelto en espumosa muchedumbre,
y en el ser petrolero y salitrero,
y en el terrible desamparo
de la banana, y en la gran pampa de las pieles y
en el azúcar y en la sal y en los cafetos,
tú, móvil estatua de tu sangre como te derribaron,
vivo, como no te querían,
Che Comandante,
amigo.*

*Cuba te sabe de memoria. Rostro
de barbas que clarean. Y marfil
y aceituna en la piel de santo joven.
Firme la voz que ordena sin mandar,
tierna y dura de jefe camarada.
Te vemos cada día ministro,
cada día soldado, cada día
gente llana y difícil
cada día.*

*Y puro como un niño
o como un hombre puro,
Che Comandante,
amigo.*

*Pasas en tu descolorido, roto,
agujereado traje de campaña.
El de la selva, como antes
fue el de la Sierra. Semidesnudo
el poderoso pecho de fusil y palabra,
de ardiente vendaval y lenta rosa.
No hay descanso.
¡Salud, Guevara!
O mejor todavía desde el hondón americano:
Espéranos. Partiremos contigo. Queremos
morir para vivir como tú has muerto,
para vivir como tu vives,
Che Comandante,
amigo.*



Revista Educación y Cultura
Septiembre - Octubre de 2017 No. 122

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



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



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión
Multi Impresos (Bogotá-Colombia)

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

www.fecode.edu.co

Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

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

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

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

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

Comité Ejecutivo



Presidente
Carlos Enrique Rivas Segura
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
Ricardo Avendaño Pedrozo



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Nelson Javier Alarcón Suárez



Primer Vicepresidente
Luis Eduardo Varela Rebellón



Secretario de Relaciones Internacionales
Francisco Alfonso Torres Montealegre



Secretario de Organización y Educación Sindical
Pedro Luis Arango Sánchez



Segundo Vicepresidente
Tarsicio Mora Godoy



Secretario de Prensa
Jairo Arenas Acevedo
Miembro Comité Editorial



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Pedro Osorio Cano



Secretario General
Rafael David Cuello Ramírez
Miembro Comité Editorial



Secretario de Género, Inclusión e Igualdad
Luis Alberto Mendoza Perrián



Tesorero
Libardo Enrique Ballesteros Hernández



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



Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
Over Dorado Cardona



Fiscal
William Velandia Puerto

Comité Científico



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



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



Juan Arandibia 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 Interdisciplinaria Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz. Asesor Programa Ondas, Colciencias.



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



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



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

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID



Marcela Palomino A.
CEID



Sandra Mazo
Corrección de estilo



John Ávila B.
Director CEID



Luis Fernando Escobar
CEID



Clara Rueda
Secretaría Revista



José Hidalgo Restrepo
CEID



Giovanni Rojas Morales
CEID



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones

Contenido

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** El currículo y la evaluación críticos
Libia Stella Niño Zafra
- 18** El currículo cotidiano: entre las regulaciones y la emancipación
Yolanda Gómez Mendoza y Alfonso Torres Carrillo
- 26** ¿Cómo educar a los niños y niñas?
Geidy Ortiz Espitia
- 29** ¿Es posible El currículo en estas épocas?.
El currículo: nadando en contra de la corriente
Dino Segura
- 39** La investigación: estrategia esencial en la de-construcción curricular
de la formación del profesional académico de la educación
Nelson Ernesto López Jiménez
- INVESTIGACIÓN**
- 45** Una mirada a los procesos de lectura y escritura en el aula
*María Alexandra Corredor Preciado, María Cristina Martínez Becerra,
Claudia Milena Torres Salazar y Camilo Andrés Diagama Briceño*
- INTERNACIONAL**
- 51** El currículo en Bolivia
Luis Vargas Mallea
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 58** Sueños de futuro y territorios de paz:
La universidad de cara al posconflicto
Camilo Tamayo Gómez y Alfonso Tamayo Valencia
- 62** La escuela: territorio de paz.
Una apuesta para el posacuerdo
Alfonso José Acuña Medina
- 66** El cambio social y el oficio del maestro
de inglés: ¿cuestiones antagónicas?
Alber Josué Forero Mondragón
- 72** La pedagogía a martillazos. Reflexiones sobre
el papel del maestro como investigador en la escuela
Víctor Hugo Cardona Ruiz
- CULTURA**
- 75** Una película de ciencia ficción: INTERESTELAR
Edgar Torres Cárdenas
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

La enseñanza no es fácil, ella tiene que ver con la cultura, el poder y el saber. Como acontecimiento histórico, está condicionada por los paradigmas de cada época y se encuentra tensionada por los intereses de los diferentes estamentos sociales. Alicia Camilloni considera “imprescindible someter a crítica constante los principios teóricos y prácticos que sustentan el currículo y nos alerta sobre la frecuencia con que una imposición de los fines ha primado sobre la consideración de la ética de los medios pedagógicos y que cuando esto ocurre, es porque una ideología de la eficacia ha tendido a privilegiar los resultados a costa de la consideración de la correspondencia entre la modalidad de la formación que se brinda y la libertad del sujeto.”.(2007)

Cuando hablamos de currículo encontramos un término polisémico cuyo significado exige aclarar antes, los supuestos epistemológicos y éticos, políticos y culturales que lo sustentan.

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

Sin embargo y en contravía de la autonomía escolar, consagrada en el artículo 77 de la misma Ley, el currículo actual se ha reducido al cumplimiento de una política neoliberal que bajo el lema de la calidad de la educación está reduciendo todo el quehacer docente a la aplicación de pruebas de aprendizaje. El currículo se impone desde unos lineamientos elaborados por expertos cuya finalidad es controlar y direccionar el quehacer de la escuela en función de unas competencias básicas que recortan la formación integral.

El lenguaje de la pedagogía y la didáctica, de los valores y de la formación para la democracia y el buen vivir, ha sido reemplazado por el de las competencias, los estándares, las pruebas, la eficacia, la eficiencia, el día E, los Indicadores sintéticos de calidad, los derechos básicos de aprendizaje, conformando un dispositivo de aseguramiento de la calidad, entendida como los resultados de las pruebas PISA y SABER.

El debate, al que estamos invitando, es por la profundización en las consecuencias que para la juventud y la niñez tiene este enfoque que, como ha sido denunciado a nivel internacional, está orientado a la formación de capital humano para el desarrollo económico, pero va en contra del

desarrollo integral de la persona humana. La educación surge naturalmente de nuestra condición de finitud e inacabamiento que exige la colaboración de todos para crecer en lo mejor de la humanidad y apropiarnos de la cultura, entendida no como espectáculo o reliquia, sino como la manera de vivir de los pueblos, sus creencias, valores, lenguajes, prácticas, historias, saberes e intereses, lenguajes y representaciones del mundo, es este un imperativo ético y político, responsabilidad de los gobernantes y derecho humano fundamental que no puede ser recortado o reducido por el sometimiento a ideales de progreso y desarrollo en función de unos pocos.

No se trata de aumentar el PIB sin cerrar brechas de inequidad sino de confiar en el poder transformador de la educación para generar una sociedad más equitativa con justicia social.

Ante esta situación, la FECODE ha venido abriendo el debate sobre los efectos perversos de esta política y llamando al posicionamiento del magisterio desde un currículo crítico, que supere los modelos tradicionales y conductistas, que sea integral, flexible, participativo y contextualizado en la cultura nacional y local, orientado a la educación para la paz y la equidad, formador en valores democráticos para el ejercicio de los derechos humanos. Es preciso, entonces, pasar de un currículo centrado en la rendición de cuentas a un currículo para la autonomía y la democracia.

Desde los inicios del Movimiento Pedagógico hemos venido levantando las ideas centrales de una pedagogía crítica desde la cual, tanto el currículo como la didáctica partan del reconocimiento de la cultura local y la historicidad de los sujetos, cuyo mundo cotidiano se transforma por los desarrollos de procesos de aprendizaje que respetan la diversidad y la inclusión, en un ambiente de ejercicio de los derechos y la construcción de ciudadanía. Frente a la estandarización de contenidos y métodos abogamos por un currículo crítico que forme en el pensamiento autónomo y en lo multidisciplinario, poniendo a prueba diversas estrategias didácticas como conviene a los distintos estilos de aprendizaje y evitando el dogmatismo del pensamiento único.

Los contenidos de esta edición abren el debate.

Carlos Enrique Rivas Segura
Presidente de FECODE

Los daños colaterales de un currículo estandarizado

El currículo, desde su aparición en el campo de la educación mediante el trabajo de J. Dewey “El niño y el programa escolar”, ha tenido como objeto resolver la pregunta por los propósitos, los contenidos, las metodologías, los recursos y las formas de evaluación de la enseñanza en el sistema educativo. La manera como se han resuelto estas preguntas se pueden clasificar según el tipo de racionalidad predominante así: racionalidad técnico-instrumental, racionalidad práctica interpretativa o racionalidad sociocrítica transformadora. Se le ha considerado también como la vertiente operativa de los modelos pedagógicos y como dispositivo de poder para el control simbólico.

El currículo como acontecimiento complejo, pertenece al campo intelectual de la pedagogía y a pesar de su polisemia, tiene siempre una estrecha relación con los saberes y las prácticas de los maestros, con los contextos y las culturas, con el ejercicio de la autonomía institucional y la creatividad. Ubicado en el campo pedagógico tiene que ver con la manera como los maestros y las instituciones organizan sus actividades para cumplir los fines de la educación, con los criterios por los cuales seleccionan lo que se va a enseñar y cómo hacerlo, con las relaciones que se establecen con la cultura local y las necesidades sociales en las que está inmersa la escuela. Podemos afirmar que hay una estrecha relación entre los desarrollos de la pedagogía y la puesta en marcha del diseño curricular. El currículo es, entonces, un asunto de la comunidad profesional de los pedagogos y un espacio para el ejercicio de su creatividad y autonomía.

En la Ley 115 del 94 se establece claramente la relación entre el Proyecto Educativo Institucional PEI, el enfoque pedagógico, el currículo, el plan de estudios, las estrategias didácticas y las formas de evaluación, todas ellas orientadas a la formación integral. (Capítulos 2 y 3).

“Pero en los últimos años, las reformas a los sistemas educativos en la mayoría de los países del mundo han centrado su interés en el desarrollo de los currículos y las evaluaciones, sustentadas en el control y la rendición de cuentas de quienes integran las instituciones educativas... Su propósito es avanzar hacia mejores desempeños, para alcanzar la llamada “calidad de la educación” y contar con puntajes superiores en los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales, que se aplican en las escuelas, colegios y universidades año tras año, con el fin de obtener ascensos en los índices

internacionales en la comparación entre países; todo esto en el contexto de la economía neoliberal”, como nos dice la Dra. Libia Estela Niño Zafra, en su interesante artículo.

Este lenguaje de las reformas, los estándares, las competencias, los indicadores básicos de aprendizaje, el día E, los incentivos, la aplicación de pruebas, la comparación y la garantía de la calidad, se ha venido apoderando de las instituciones y anticipan al maestro unas condiciones laborales y profesionales que niegan su identidad y diluyen su saber, convirtiéndolo en un simple administrador del paquete curricular impuesto por el MEN y reproducido fielmente por las editoriales.

Los daños colaterales de esta política son, entre otros:

La reducción de la enseñanza a las matemáticas, las ciencias naturales y la lectoescritura, desconociendo o minimizando las dimensiones ética, estética, política, humanística, lúdica, con lo cual se viola flagrantemente la constitución nacional y la Ley 115 que prescriben una formación INTEGRAL. Legitimando, de paso, un tipo de maestro funcional a la formación en competencias laborales sin empoderamiento pedagógico de su saber y de su práctica. Lo importante ahora no es el fortalecimiento institucional por el desarrollo de los avances en el campo de la pedagogía, ni la expresión autónoma del saber profesional de los maestros, cada vez con mayores niveles de formación posgraduada, sino el alineamiento de la enseñanza con los intereses del mercado internacional. Imposición de contenidos mínimos que niegan la diversidad y las culturas locales para finalmente, imponer una reforma curricular de hecho, desde la racionalidad instrumental-técnica de corte conductista. ¿No fue contra esto por lo que se levantó el Movimiento Pedagógico?

Es hora ya, de reflexionar y actuar de otra manera, acudiendo a los aportes de la Pedagogía Crítica, para mostrar al país que más allá de estas imposiciones, la FECODE ha mantenido siempre una propuesta que recupera al maestro como trabajador de la cultura, pedagogo crítico y solidario con las comunidades. El Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, los Círculos pedagógicos y las experiencias pedagógicas innovadoras, convocadas por el CEID, tienen que emerger con fuerza para cambiar el rumbo. Esta edición es una contribución a ese debate inaplazable.

Foro por la financiación de la educación pública



El 27 de septiembre el Comité Ejecutivo de FECODE llevó a cabo el Foro Nacional por la financiación de la educación pública y por un nuevo Sistema General de Participaciones -SGP-. Además de ser un espacio de análisis sobre la situación actual de la financiación de la educación en el país y la inversión en otros sectores sociales como son el agua y el saneamiento básico, fue un espacio de encuentro donde confluyeron distintos sectores sindicales y políticos con el fin de plantear propuestas para la reforma al SGP que permitan una adecuada financiación de la educación preescolar, primaria, secundaria y media.

Como panelistas intervinieron Ilich Ortiz, analista económico y asesor de FECODE; Helga Hernández, en representación del Ministerio de Educación Nacional; Aurelio Suárez, analista económico; y Celio Nieves, concejal de Bogotá.

Entre otras conclusiones se destacó la necesidad de realizar la reforma a la distribución del presupuesto nacional para garantizar recursos a la educación pública desde preescolar hasta la de las universidades públicas que han sufrido la desfinanciación, mientras el gobierno busca fortalecer el Programa Ser Pilo Paga, centralizando los recursos para las instituciones de educación superior privadas.

Seminarios regionales. círculos pedagógicos: la escuela territorio de paz



El Centro de Estudios e Investigaciones Docentes -CEID FECODE- ha programado, en el segundo semestre, seminarios regionales en desarrollo del Proyecto CoDesarrollo-FECODE con el propósito de fortalecer el trabajo de los Círculos Pedagógicos sobre Escuela Territorio de Paz y

crear las condiciones para su conformación. Se han realizado seminarios regionales en Putumayo, Guajira, Cundinamarca y Caquetá en los cuales se ha profundizado el análisis sobre las categorías: políticas educativas; democracia escolar; escuela, comunidad y sociedad; condición docente; e, identidad, memoria y reparación. Los seminarios han sido espacios de socialización de Experiencias Pedagógicas Alternativas y propuestas de sistematización de éstas.

En lo que queda del año se realizarán seminarios en Valle, Ricaurte, Pasto, Samaniego, Policarpa, Magdalena, Chocó, Cesar, Medellín y Córdoba. En 2018 se realizarán seminarios en otras filiales que desarrollen la organización, conformación y consolidación de los Círculos Pedagógicos, específicamente de Escuela Territorio de Paz.

V Seminario de la red internacional pensamiento crítico. resistencias, espiritualidad y vida

I Foro colombiano: las ciencias sociales en Colombia. memorias, desplazamientos epistemológicos, emergencias y re-existencias



30, 31 de octubre y 1 de noviembre de 2017. Bogotá, Colombia

Entrega del Premio Latinoamericano y Caribeño "CLACSO 50 años" al investigador colombiano Alfredo Molano

Conferencia de Pablo Gentili

Transcurridos 50 años de la existencia de CLACSO en Colombia, institución nacida en este país como respuesta a las inquietudes y las expectativas de los investigadores sociales, deseosos de participar en la construcción de un mejor mundo social, hoy proponemos detenernos en la reflexión acerca de los avances logrados, las fracturas padecidas y los desafíos en términos de las emergencias y re-existencias del conocimiento que en forma de saberes diversos se constituyen en el horizonte de nuestro quehacer.

Si hace cincuenta años el desafío más importante era superar los dogmatismos de una visión dominante y unilateral de la ciencia, el reto actual consiste en comprender y apropiar las diversas aproximaciones epistemológicas, gnoseológicas, metodológicas y prácticas que la filosofía, la epistemología, las disciplinas, el arte y los diversos saberes nos ponen de pre-

sente cuando queremos ampliar las comprensiones del mundo social, cultural y político que habitamos.

Inscripciones gratuitas en <http://www.clasco.org.ar/50aniversario/colombia/#i1>

Lugar: Universidad Distrital Francisco José de Caldas Sede Aduanilla de Paiba – Biblioteca Central: Calle 13 No. 31 – 75

Encuentro trayectorias y desafíos de la educación popular en procesos de construcción de paz



3 y 4 de noviembre de 2017

Objetivos:

Reflexionar sobre la Educación Popular y los retos pedagógicos en el proceso de construcción de paz.

Compartir experiencias orientadas a la construcción de paz desde la Educación Popular.

Articular esfuerzos para fortalecer dinámicas de Educación Popular con procesos organizativos, colectivos de maestros, universidades y redes.

Construir agendas colectivas de largo aliento en torno a la Educación Popular en los procesos de construcción de paz.

Más información:

educacionpopular.paz@gmail.com

Inscripciones: <https://goo.gl/forms/PQgC9d-GecmWTbP5v2>

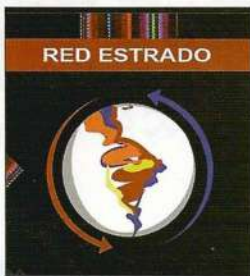
Premio Latinoamericano y Caribeño "CLACSO 50 años" a José Gimeno Sacristán



El 5 de septiembre el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales a través de su Secretaría Ejecutiva, otorgó el Premio Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales, CLACSO 50 años, al Dr. José Gimeno Sacristán, catedrático de la Universidad de Valencia. Durante más de 30 años, el profesor Gimeno Sacristán ha sido un referente permanente en el debate educativo

iberoamericano, realizando valiosos aportes de teóricos que no sólo han contribuido a la formación de miles de maestros y maestras, sino también, inspirando luchas y movilizaciones por la formación democrática de la escuela pública en todos nuestros países. El profesor Gimeno Sacristán, además, ha contribuido con el intercambio y la cooperación académica entre España y América latina, abriendo espacios de diálogo y la formación de las comunidades científicas que actúan en el campo educativo iberoamericano. Con esta distinción, CLACSO pretende reconocer el valioso intercambio que, desde los años 80, se ha producido entre las universidades españolas y latinoamericanas, construyendo espacios de cooperación horizontales que en contribuido enormemente a la promoción del pensamiento social crítico y los vínculos de solidaridad y hermandad en Iberoamérica.

Declaración en defensa de la educación pública de calidad, gratuita, laica y emancipadora



I INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Septiembre 5 de 2017

Escrito por CTERA

Nuestra América vive tiempos de celebraciones, retrocesos y desafíos. Se cumplen dos siglos de aquella primera gesta emancipadora que unió a nuestros Pueblos convocándonos a un mismo proyecto continental de Patria Grande.

En las primeras décadas del siglo XXI pueblos y gobiernos de diferentes signos convergieron en un proyecto común para conquistar la soberanía de nuestro Continente. Frente a los procesos de unidad, las derechas locales y transnacionales han consolidado bloques que no cesan en sus esfuerzos para desandar la integración continental. Esta ofensiva general contra la emancipación de los pueblos se ha expresado en el ataque directo contra los derechos conquistados por los sectores populares en estos años gracias a la lucha de las trabajadoras y los trabajadores, de los movimientos sociales y a la acción de gobiernos democráticos y populares.

Entendemos que la educación pública es, junto a la política, la economía y la cultura, uno de los pilares sobre los que debe edificarse cualquier proyecto democrático de país que tenga como principio y como horizonte la emancipación de los pueblos. Constituye el soporte de nuestras esperanzas individuales y colectivas. Por ello, fortalecerla y garantizarla como un derecho so-

cial y humano debe ser prioridad para nuestros Estados, nuestras Sociedades y nuestras Comunidades Educativas.

Adherimos y nos solidarizamos con las luchas que se despliegan en todo el continente en defensa y/o reconstrucción de la educación pública y en contra de la privatización y comercialización de la educación, de las reformas educativas neoliberales, neocoloniales y neoconservadoras que se pretenden imponer y de los sistemas de evaluación basados en pruebas estandarizadas, que tienen como único objetivo la imposición de los principios hegemónicos del conocimiento y la introducción de la meritocracia para justificar la desigualdad entre sujetos participantes: estudiantes y docentes.

Repudiamos las restricciones a las libertades democráticas de las comunidades educativas, estudiantes y docentes y la supresión de derechos laborales de las y los docentes y el cierre de escuelas.

Por todo ello, expresamos:

La exigencia del cumplimiento pleno de la responsabilidad del Estado para garantizar el derecho social a la educación pública. Nos oponemos tanto a los procesos de privatización y comercialización de la educación en todas sus formas como a la imposición de procesos de descentralización que profundizan la fragmentación del sistema educativo, y la desigualdad educativa.

Nuestra valoración del trabajo docente como un trabajo colectivo que requiere reconocimiento y adecuadas condiciones para la construcción de un proyecto político educativo y pedagógico democrático y emancipador.

Nuestra condena a las políticas que desconocen el valor de los colectivos docentes, así como el ataque y persecución a maestras y maestros, dirigentes, y organizaciones gremiales y estudiantiles. Ninguna política educativa puede efectivizarse sin los docentes, ni contra los docentes y sus comunidades educativas.

La necesidad de construir procesos pedagógicos autónomos y contextualizados, rechazando la copia de modelos pedagógicos exógenos, tecnocráticos y alejados de las necesidades e intereses de las y los educandos, las y los educadores y de las comunidades educativas territoriales.

Nuestro respeto por la libertad de expresión, repudiando el cercenamiento del derecho de expresión y la descalificación conservadora de los debates ideológicos y políticos, fundantes de una ciudadanía activa, crítica y solidaria.

El 19 de septiembre se conmemora el natalicio de Paulo Freire, uno de nuestros principales referentes de una Pedagogía Latinoamericana, quien percibió el proceso educativo como un camino para la liberación cultural, social y política y afirmó que: "sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollen una forma de educación que permita a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica". Nos toca a nosotros dar fuerza a ese pensamiento crítico e impulsar resueltamente la emancipación social, configurando una sociedad fundada en la justicia.

Continuando la lucha por una educación inspirada en ideales emancipadores este día 19 de septiembre, convocamos a organizaciones estudiantiles, organizaciones sindicales de la educación, a los colectivos de educadoras y educadores, a las organizaciones políticas, culturales y sociales que han apostado a la práctica pedagógica como praxis liberadora, a manifestarse y expresarse enérgica y abiertamente en defensa por una educación pública de calidad, como derecho social, gratuita, laica y emancipadora.

Las elecciones en la CTERA: muestra de compromiso y lucha sostenida

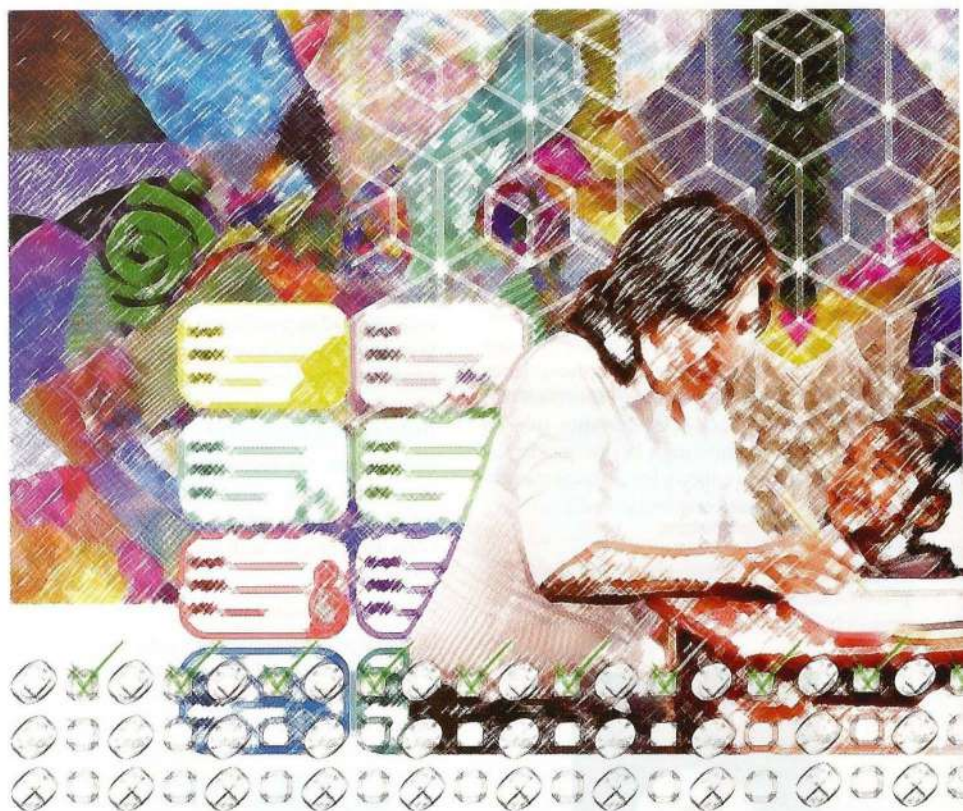


Por: Diana María López Cardona

En medio de la persecución mediática, la crisis económica y el desequilibrio social que ha provocado esta nuevo momento en la Argentina, la conducción de la CTERA liderada por Sonia Alesso, Secretaria General de AMSAFE (Asociación de Maestros de Santa Fé), Roberto Baradel de SUTEBA (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de La Provincia de Buenos Aires) y Eduardo López de UTE (Unión de Trabajadores de la Educación de la Ciudad de Buenos Aires), con el acompañamiento de dirigentes históricos como el Secretario General de la AMP (Asociación de Maestros y Profesores de La Rioja), Rogelio De Leonardi, ha vuelto a ganar las elecciones realizadas el día 7 de Septiembre en todos los sindicatos base del país de forma contundente con el 72% de los votos.

Como una gran paradoja del destino, la CTERA nació el 11 de Septiembre de 1973, justo el mismo día que estaban derrocando al gobierno legítimo de Salvador Allende en Chile; era una época convulsionada en América Latina y se expresaba no solamente en la represión, sino en la fuerza de los pueblos. Los trabajadores/as de la educación no fueron la excepción, por el contrario, se convirtieron en protagonistas de primer orden en el reclamo por los derechos que permitieran reestablecer las democracias sometidas en aquel tiempo y con altibajos hasta el día de hoy.

La CTERA es una organización referente no sólo para los docentes de la Argentina, sino una de las más importantes de América Latina. Su vinculación y actuación con la Internacional de la Educación en la defensa de la Educación pública y la construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano.



El currículo y la evaluación críticos:

¿Del control y la rendición de cuentas a la autonomía y la democracia?



Libia Stella Niño Zafra

Universidad Pedagógica Nacional

En los últimos treinta años, las reformas de los sistemas educativos en la mayoría de los países del mundo han centrado su interés en el desarrollo de los currículos y las evaluaciones, sustentadas en el control y la rendición de cuentas de quienes integran las instituciones educativas: directivos, profesores y estudiantes. Su propósito es avanzar hacia mejores desempeños, para alcanzar la llamada “calidad de la educación” y contar con puntajes superiores en los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales, que se aplican en las escuelas, colegios y uni-

versidades año tras año, con el fin de obtener ascensos en los índices internacionales en la comparación entre países; todo esto en el contexto de la economía política neoliberal.

Estos sistemas educativos, siguiendo los modelos económicos, políticos y culturales hegemónicos en el mundo, han optado por paradigmas soportados en visiones instrumentales de las concepciones y prácticas curriculares y evaluativas, con estrategias reguladoras del campo pedagógico, enfatizando el control, la medición y la competitividad en la relación de la enseñanza y el aprendizaje. Tales me-



canismos provenientes de las conclusiones de los estudios económicos, en opinión de Ritzer (citado por Torres Santomé, 2011), se fundamentan en la eficiencia, la cuantificación, la previsibilidad (normalización, formalización) y el control, como componentes definitorios de las obsesiones de la globalización.

En lugar de enfatizar la formación de maestros y estudiantes, o la construcción de procesos democráticos encaminados a enriquecer las vivencias de los ambientes escolares, se promueven prácticas educativas de un tipo de escuela que valida el currículo como instrumento de poder, legitima la estandarización de contenidos y utiliza el ejercicio de la evaluación desde instancias jerárquicas para la toma de las decisiones. Por supuesto, este fortalecimiento de tendencias propias de la racionalidad técnico-instrumental responde a las lógicas de las políticas neoliberales, su Estado evaluador y las agendas trazadas para la educación por los organismos internacionales de carácter financiero.

Este artículo analiza esta visión académica, cultural y política con el propósito de buscar la generación de otras perspectivas teóricas y prácticas del currículo y de la evaluación: concebir la formación de sujetos autónomos y democráticos, capaces de promover transformaciones pedagógicas en el ámbito escolar y trascender al contexto social.

Analizar y reconceptualizar el currículo y la evaluación desde la pedagogía crítica problematiza el conocimiento académico que se trabaja y se asume como “oficial”, así como su integración con el medio externo y el escolar. Esto implica indagar sobre las prácticas relacionadas con la autonomía y la democracia en los ámbitos educativos y proponer formas de superar los procesos individualistas de estudiantes y

beral. Los Estados muestran un interés por enfatizar el control político a través de un mayor auge de la administración empresarial en la gestión educativa, la centralización del currículo, la descentralización financiera y administrativa, y la implantación de la evaluación técnico-instrumental, sustentada en criterios de validez y confiabilidad, a partir de la aplicación de las pruebas estandarizadas y el control externo para la rendición de cuentas en los colegios y las universidades. Esta orientación evaluativa se aplica con criterios de medición, sanción y exclusión en términos de competitividad de acuerdo con parámetros de carácter medible e intercambiable, y no de criterios pedagógicos conducentes a la formación y posibilidades de mejora y transformación en las instituciones educativas.

...Esta **orientación evaluativa** se aplica con **criterios de medición, sanción y exclusión** en términos de competitividad...

profesores que dificultan la formación de espacios académicos en solidaridad, autonomía y democracia; con el fin de dar respuesta, como ciudadanos responsables, a las necesidades y urgencias de una sociedad más justa, solidaria y equitativa. Para adelantar este trabajo es conveniente iniciar con la problemática que rodea a las políticas educativas en educación.

Demandas de las políticas educativas al currículo y a la evaluación

En el ámbito internacional

La década de los años noventa evidencia un giro en las políticas educativas en el marco de la globalización neoli-

Este giro en las políticas educativas implica condicionamientos de los organismos multilaterales de carácter económico. Por ejemplo, a partir de 1990 se dan los inicios de la integración de la Unión Europea para quince países. En los últimos años, se implanta para veintisiete de ellos el modelo *Tuning*, que, mediante la internacionalización del currículo de la educación superior, asigna el valor a los conocimientos según sean económicamente negociables, como las patentes, y, por lo tanto, puedan incluirse en los programas académicos. *Tuning* es como un “traductor para la economía basada en el conocimiento [...] porque entra en los contenidos de los planes universitarios y los modifica según perfiles profesiona-

les, de la selección de resultados de aprendizaje” para que respondan a las llamadas competencias genéricas y específicas de las áreas temáticas (Angulo Rasco, 2010: 24).

Aunque en el informe final sobre el proyecto *Tuning* (2003) se plantea que no se centra en los sistemas educativos sino en las estructuras y los contenidos de los estudios que corresponderían a las instituciones, al plantear qué tipo de conocimiento es el que los países han de buscar y qué tipo de profesional se ha de formar, se define qué currículo se ha de adoptar y, por consiguiente, se traza la orientación de los sistemas educativos. Debido a que los procesos de globalización fortalecen la homogenización del currículo, no dejan de producir contradicciones con las fuerzas que se proponen desde el ámbito local y particular creando resistencia a las prácticas instituidas. Si bien el proyecto *Tuning* ha venido desarrollándose en Europa, su aplicación en Latinoamérica, África y Asia está próxima.

En esta dirección, *Tuning* conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la construcción del *espacio europeo de educación superior*, anterior *Tratado de Lisboa*. Este propone apostarle a que la reforma de la educación superior encamine a la sociedad hacia el conocimiento que produce bienes rentables. Según Robertson (2008), “no se trata de un conocimiento en un sentido amplio y comprensivo; se trata de que Europa se oriente hacia el conocimiento específico que genera beneficios y no otro” (citado por Angulo Rasco, 2010: 492).

Estas modificaciones en los contenidos disciplinares y en sus estructuras, que buscan responder a las demandas de la sociedad de mercado, requieren de cuestionamientos, por cuanto así pierden valor los procesos de formación en áreas estéticas, de ciencias sociales, de conocimientos que contribuyen a la construcción de la personalidad de los estudiantes y que requieren de aprendizajes comprometidos con los bienes culturales, simbólicos y ambientales.



En este sentido, se puede apreciar que al modificar las estructuras de la educación superior europea lo que se ha conseguido es “que creamos que cada nación es autónoma para desarrollar su propia política cuando de lo que se trata es justamente de una consecuencia siempre olvidada de las políticas neoliberales: un aumento del control y de la homogenización” (Novoa y De Jong-Lambert. Citado por Angulo Rasco, 2010: 493). Esta experiencia se orienta hacia el desarrollo del pensamiento único, que se ve fortalecido con estrategias de medición como las pruebas internacionales estandarizadas que anulan el carácter local de los contextos pedagógicos de los colegios y escuelas y sus implicaciones culturales. Las pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*) y TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) son muestra de lo que pareciera contar con mayores márgenes de validez y confiabilidad, generando ambientes de una aclamada científicidad a toda prueba. De hecho, el proyecto *Tuning* se ha convertido en el evangelio de la reforma universitaria en Europa, que organiza los títulos universitarios, los contenidos, las actividades y las evalu-

aciones en función de créditos con el fin de uniformizar las prácticas profesionales (Gimeno Sacristán 2011: 13).

Con referencia a la educación primaria y secundaria, en el continente americano los planteamientos teóricos sobre el currículo y la evaluación en la educación se habían iniciado ya en los años cuarenta en Estados Unidos con el psicólogo Ralph Tyler, cuyos desarrollos comienzan a darle importancia al proceso de aprendizaje y a la evaluación de los estudiantes. En los países latinoamericanos, en los años setenta, con la llegada de la tecnología educativa mediante la aplicación del currículo a prueba de maestros, el diseño tecnológico de los objetivos cognoscitivos, afectivos y psicomotores de Benjamin Bloom, y los objetivos operacionales de Tyler, surgió esta concepción curricular y evaluativa que hoy reaparece con mayor fuerza, retomada en favor de intereses económicos. De vuelta a los Estados Unidos, las últimas “reformas de la escuela” evidencian “la manera como los estudiantes son impedidos de diseñar su propio aprendizaje, y la manera como su instrucción y sus evaluaciones se han incrementado en forma estandarizada” (Watkins, 2012: 80).

En el ámbito nacional

La práctica de esta homogenización, que se dio primero en países europeos y Norteamérica bajo los efectos de la llamada mundialización de los procesos, se extendió hacia otras latitudes: la educación superior latinoamericana y colombiana. Es así como estas reformas, desde hace varios años, se vienen aplicando en la Universidad Nacional con las consecuencias propias de un modelo pensado para otra realidad económica y social. Están por analizarse las consecuencias que la disminución de dos semestres de estudios académicos conllevan en la formación de sus profesionales y en el desarrollo mismo de las distintas áreas del conocimiento; igualmente, los efectos que la aplicación de esta medida de privatización de la educación comporta, pues para alcanzar los niveles académicos antes logrados se requiere asumir el costo de los estudios de especialización, impidiendo el acceso de la mayoría de los egresados a estos niveles.

En la educación básica y media, la concepción curricular y evaluativa ha sido influenciada por organismos internacionales desde la segunda mitad del siglo xx con las ideas de planeación de la educación. Por esta razón, se creó el Departamento Administrativo de Planeación Nacional, entidad que ha pasado a ser un superministerio para regir y llevar a la práctica las políticas internacionales en educación, a través de un organismo internacional como la OEA en diversos campos de la vida nacional.

En un estudio especial sobre el currículo en Colombia, Martínez Boom, Noguera y Castro (2003) proponen varios argumentos relacionados con los profundos cambios que se dan en la educación después de la segunda mitad del siglo xx. Uno de ellos es la manera en que la idea de progreso fue remplazada por desarrollo, a lo cual se unió el principio de eficacia y rentabilidad, en el marco de la transferencia de productos tecnológicos y la propuesta del diseño *instruccional* tanto en el currículo como en la evaluación.

Asimismo, a finales de los años sesenta, la teoría de sistemas y la evaluación curricular, con los planteamientos de Stufflebeam sobre la evaluación como proceso de recolección de información para la toma de decisiones, se impone, junto con el modelo de objetivos, como los modelos técnicos tradicionales de evaluación, dominantes en todos los niveles de la educación colombiana. Sin embargo, como lo presenta Noguera (2003), para la década del noventa, el interés en las reformas curriculares fue desplazado a un segundo lugar, ante la importancia sobresaliente dada a la categoría pedagógica de la evaluación:

Las nuevas políticas abandonaron la obsesión por el diseño detallado de la instrucción y se concentraron en la evaluación de resultados como nueva estrategia para garantizar los principios de eficiencia, eficacia y rentabilidad, fundamento de la política de mejoramiento cualitativo de la educación (Noguera, 2003: 176).

Esta práctica educativa ha cobrado aún más vigencia con la aplicación de las pruebas masivas nacionales e internacionales y su reconocimiento como indicador de calidad de la educación. Por ejemplo, en el sector privado el incremento en las matrículas del año siguiente depende de los puntajes obtenidos en tales pruebas masivas, así como la clasificación de los profesores y las instituciones.

A propósito de dicha concepción de calidad educativa y la cultura de evaluación instaurada en los colegios y escuelas en este sentido, es importante generar una discusión amplia con los organismos internacionales y nacionales, instituciones educativas y entes académicos, como las facultades de educación, para ofrecer nuevas visiones que involucren su repercusión política, económica, normativa, administrativa, pedagógica y ética. Se requiere, además, que la comprensión desde otras perspectivas apoye la superación de esta visión restringida del concepto de calidad de la sociedad de mercado, así como sus valores dominantes de competitividad, rendición

de cuentas, eficiencia y eficacia, entre otros, mediante la construcción de una cultura de la valoración de una educación cuyos propósitos sean la formación, la democracia y la solidaridad. Todo esto con miras al desarrollo de una sociedad más equitativa y con mayores niveles de participación en los ámbitos escolares y la vida ciudadana.

Las reformas educativas actuales y el currículo: ¿Más control y menos autonomía de profesores y estudiantes?

Las políticas educativas en el contexto de la globalización neoliberal reclaman respuestas de las instituciones educativas en cuanto a las relaciones de la educación con la sociedad y la escolarización con el Estado, en un contexto regido por las demandas del mercado. Estas aspiraciones están centradas en el alcance de una mejor calidad de la educación, mediante reformas de instituciones y países que, de acuerdo con Torres Santomé (2011), buscan cambios en el currículo y reorientaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tales políticas hacen parte de unas reformas y transformaciones sociales que, aunque corresponden al ámbito general de lo educativo, están definiendo lo particular que se hace al interior de las escuelas y los colegios (Gandin, 2003; Apple, 2004). Ajustes formulados con visión internacional para que cada país lo asuma como parte de las políticas trazadas desde el centro a la periferia, hacia países dependientes de los préstamos, como Colombia, con el fin de ejercer un control desde el poder político centralizado. El currículo se constituye en tal nexo directo de la escuela con la sociedad, en una relación de lo estatal con la escolarización; un sistema ideológico de propósitos específicos que serán evaluados de forma operativa.

En cuanto a la definición de los contenidos, se suelen establecer áreas comunes prescritas, contenidos delineados a través de temáticas, según áreas

del conocimiento o disciplinas, con el propósito de dirigir burocráticamente desde posiciones políticas y orientar los aspectos básicos del aprendizaje de los estudiantes en los centros educativos. En consecuencia, se enfatiza un currículo disciplinar, similar para todas las regiones del país, ignorando los grandes problemas que las aquejan y sus diferencias contextuales. Tal es el caso de Colombia, país de grandes ciudades con poblaciones numerosas y, al mismo tiempo, pequeños municipios con menos de cien mil habitantes, carentes de las condiciones mínimas de salud, educación y vivienda.

En otras latitudes, el ejemplo del poder del Estado centralizado en la dirección del currículo sobre la comunidad y, más aún, en el aula, es el caso de los exámenes nacionales de Inglaterra y Gales. En opinión de Apple (2002), la influencia en la selección de los contenidos, la organización de las instituciones educativas, y en la evaluación define lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje: “en esencia, alteró radicalmente el terreno mismo de la educación. Sus divisiones por materias proporcionan más limitaciones que posibilidades a la discreción de los enseñantes” (Apple, 2002: 112). Para Watkins (2012), las reformas actuales a la educación pública de los Estados Unidos muestran pocas posibilidades de que las diferentes corrientes de estudio sean integradas y, en cambio sí, los profesores sean sistemáticamente desprofesionalizados (Watkins, 2012: 80). Igualmente, la aplicación de los exámenes o pruebas de estado limitan el desarrollo libre de los profesores en la tarea pedagógica, pues condiciona la selección de las temáticas a aquello que va a ser examinado en tales pruebas.

En Colombia, aunque oficialmente no hay un currículo único establecido, la definición y manejo a través de los estándares básicos de competencias permite deducir que estamos ante una dirección centralizada del sistema educativo. En lo organizativo y administrativo, en la gran mayoría de las insti-

tuciones educativas, desde instancias de poder se decide lo que constituye la orientación del Proyecto Educativo Institucional (pei). El rector y los coordinadores plantean y proponen de antemano la dirección que ha de seguir cada institución, mientras la participación ocurre en acciones de planificación sobre tareas que han sido pensadas por entes externos a las instituciones. Actualmente, esta planificación, en la mayoría de los colegios públicos y privados, es pensada sobre la aplicación de los estándares para las distintas áreas, lo que implica que se definen metas sin consultar sus realidades contextuales.

Sin embargo, las propuestas dinamizadoras de las transformaciones pedagógicas deben apuntar a planteamientos que respondan a las necesidades de la región, lo que sus habitantes requieran en términos educativos. Esto precisa el trabajo solidario con el maestro para recoger las problemáticas más sentidas de la comunidad y lo más representativo para la vida de sus estudiantes. Solo así se desarrolla el pensamiento crítico; con un currículo que integra las voces de los jóvenes, las disciplinas, los saberes y las cuestiones de mayor interés para los integrantes de los lugares en donde se ubica la escuela. Igualmente, se precisa de la formación del profesorado para un trabajo colegiado, que permita compartir aciertos y resolver los retos más comunes que conlleva el trabajo con los problemas sociales y económicos más profundos de las comunidades educativas.

Las reformas educativas actuales y la evaluación: la cultura de la rendición de cuentas y el auditaje

La rendición de cuentas o *accountability*, según los planteamientos sobre la evaluación de docentes de Niño Zafra (2001), aparece al final de los años sesenta en Estados Unidos y llega a Europa en el desarrollo de la misma década. En Inglaterra, durante el go-

bierno de James Callaghan, año 1976, se concedía enorme importancia a la calidad de la educación dependiente de la preparación de los estudiantes para rendir en los futuros puestos de trabajo: “la presentación de resultados de la productividad en el rendimiento de las escuelas a empleadores, directivos o autoridades locales, distritales, regionales o nacionales” (Niño Zafra, 2001: 46). Para el caso de los profesores y estudiantes, se configuran exigencias para que demuestren, mediante productos objetivables, los resultados obtenidos al final o en forma parcial, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto coincide con lo expuesto por Torres Santomé (2011:

192) como una “explosión de la cultura de auditoría” en oposición a las propuestas de una evaluación democrática.

La rendición de cuentas implica un control externo de la institución educativa a través del logro de los estudiantes, de tal forma que se pueda llevar un sistema de inspección y vigilancia sobre el sistema educativo similar a las prácticas de control de los servicios públicos. Para Pedró y Puig “la *accountability* rige como un paradigma en la práctica, en la totalidad de los sistemas escolares de los países desarrollados, aunque sus efectos sobre su marcha y funcionamiento aún estén pendientes de comprobación” (1998: 162). Más aún, este paradigma utilizado en la educación se ha transferido a otros campos de la actividad social que proponen los gobiernos para el manejo de los recursos económicos.

Por esta razón, Apple (2005) afirma que las reformas en educación ocurren en el auge de la adopción, por parte de los gobiernos del mundo, de los planteamientos neoconservadores y neoliberales, los cuales enfatizan una cultura de la auditoría y del mercado. De hecho, el modelo de política educativa está dirigido por las teorías del capital humano, dispuestas para respaldar y brindar seguridad a los modelos neoliberales (Torres Santomé, 2011). Según estos argumentos, la auditoría a los sistemas educativos

se hace necesaria debido a que se quiere mostrar resultados permanentemente; tal como sucede cuando la valoración directa de los resultados de los estudiantes en las pruebas masivas implica una evaluación indirecta del proceso pedagógico. Sin embargo, de acuerdo con los estudios de Ramírez (2011), la condición social de los estudiantes es uno de los aspectos determinantes su desempeño. En este sentido, en cuanto al análisis de la educación pública en Estados Unidos, Zadkovich retoma los estudios citados por Ravitch¹, en los que el economista de la Universidad de Washington, Dan Goldhaber, señala que cerca del 60 % de los desempeños son explicados por factores que no son escolares, tales como el ingreso familiar. Este argumento es reforzado por las opiniones recientes de la misma Ravitch (2010) en su artículo “Por qué cambié de opinión”, en donde afirma que factores como la eficiencia, la pertenencia a una clase social, el enfoque empresarial y, en especial, las exigencias de la sociedad de mercado, son determinantes en el éxito de las instituciones educativas. Así pues, los profesores son solo unos integrantes más de la compleja maquinaria del Estado evaluador. Es más, para el caso de los estudiantes, la rendición de cuentas sobre el parámetro de los resultados obtenidos en los exámenes, según Stobart (2010) resulta contraproducente pues, a mediano plazo “el sistema se degrada y pierde potencia”, debido a que su motivación está en la puntuación y no en el proceso formativo.

En cuanto al manejo administrativo de la educación, sobresalen el mercadeo, el control y el *gerencialismo* como tendencias que ejercen una influencia significativa en las formas de trabajo de las instituciones escolares en las últimas décadas. En particular, en aspectos relacionados con el cambio de los valores democráticos, se evidencia que el currículo y la evaluación se transforman en conductores de las políticas neoliberales, desde el control del Estado evaluador hasta el interior de las escuelas y las aulas de clase.

Estas políticas de medición y control se han hecho tradicionales en las agendas de los responsables de la evaluación educativa y en nada promueven formas autónomas de trabajo o construcción de procesos de responsabilidad académica. Por el contrario, se asemeja a una recentralización masiva, “haciendo al Estado más ‘amigablemente mercantil’, introduciendo los modelos de empresa en sus funciones centrales, como en los hospitales y en la educación —en combinación con una rigurosa e imperdonable ideología de la rendición de cuentas individual—”. (Apple, 2005: 26). En consecuencia, se abandona a la educación en el mundo de la competencia para la generación de ganancias y, por lo tanto, antes que responder a las necesidades de formación de los sujetos o al desarrollo de ambientes de democracia, las instituciones educativas se proponen el alcance de mayores niveles de eficiencia y producción.

Esta política de rendición de cuentas para los profesores está limitando el proceso pedagógico a la presentación de resultados ante entidades u organismos externos. En la última década, la inspección y vigilancia ha hecho parte de las políticas de evaluación de docentes, normatividad que fue aprobada en el año 2002, en el Decreto 2583, sobre inspección y vigilancia de la educación. Esta política demuestra que en cuestión de perspectivas pedagógicas vamos en contravía con respecto a las concepciones de evaluación de los estudiantes de países como Finlandia que, sin considerar prioritarias las pruebas estandarizadas, obtienen excelente resultados. Por otra parte, según el informe de cincuenta países (2004), la evaluación de los profesores en dicho contexto abandonó la inspección y vigilancia desde el año noventa, fecha en que adoptó la autoevaluación como práctica oficial de evaluación docente, lo cual evidencia el compromiso del Estado con sus profesores y la gran responsabilidad de ellos con su país. También es destacable en sus políticas educativas, la adopción del currículo

y la evaluación sin la obsesión por los resultados en las pruebas masivas.

A pesar de la fuerza de las políticas educativas en evaluación y el predominio de la cultura de la inspección, la auditoría externa, la vigilancia y el control a las instituciones escolares, existen algunas experiencias de comunidades de educadores que abordan desde otros sustentos ideológicos, pedagógicos y éticos la mirada evaluativa y curricular para proponer alternativas hacia la construcción de comunidades autónomas y democráticas que superen los mandatos y valores que priman en la sociedad neoliberal.

Hacia unas prácticas de evaluación autónomas y democráticas

A pesar de las limitaciones de las concepciones tradicionales del currículo y la evaluación, apoyadas en el paradigma técnico instrumental que ha prevalecido a lo largo del siglo pasado y lo corrido del presente, en las últimas décadas han surgido planteamientos en la educación, desde la pedagogía crítica, que promueven posturas políticas y éticas alternativas. Como lo argumenta uno de sus precursores, “la educación es una práctica eminentemente política” (Freire, 2003: 60). En la coyuntura actual, esta praxis exige un cambio en los propósitos de su acción y requiere de transformaciones pedagógicas de los propios actores, los profesores, y de varios de sus componentes más importantes, como el currículo y la evaluación. En las escuelas, las universidades y sus aulas escolares, se requiere que el trabajo sea por un compromiso individual responsable, para trascender hacia el cambio en lo colectivo en los escenarios de lo público, de lo social, de la educación.

Esta visión favorece la dinámica de la reflexión sobre las acciones de enseñanza y aprendizaje, así como la comprensión del trabajo pedagógico en escenarios democráticos que promueven el enriquecimiento del rol del profesor y la cualificación per-

manente de su tarea pedagógica. En esta misma dirección, el desarrollo de ambientes democráticos para los estudiantes se constituye en uno de los ejes centrales de la formación de los sujetos pedagógicos. Esto comprende un análisis de lo que se está estudiando, las posibilidades de enriquecimiento con ejercicios críticos, el balance sobre las tareas realizadas y las metas propuestas, la revisión sobre lo trabajado para aprender del error; es decir, nuevas formas autocorrectivas de aprendizaje.

Para los docentes se propone la práctica de la evaluación entendida como la reflexión sobre sí mismo y su trabajo cotidiano, lo que conlleva asumir responsablemente las tareas personales y, más importante aún, las tareas con la profesión docente. Esto correspondería a lo que Niño Zafra (2001) ha propuesto como una posible tendencia alternativa, la “evaluación como desarrollo profesional”, la cual implica una tarea con el conocimiento propio de su objeto de estudio, la relación y el cuestionamiento de lo que se constituye en conocimiento pedagógico, junto a la permanente indagación sobre los contextos que enmarcan la vida de las escuelas. También supone trascender el trabajo en el aula de clase, comprender que el conocimiento es construido socialmente y, por ende, es necesario conformar unas comunidades educativas que promuevan la reflexión de las formas evaluativas que llegan desde ámbitos externos a las instituciones, así como el ejercicio de la práctica evaluativa sustentada en la evaluación sobre pruebas estandarizadas masivas o en forma de test.

El llamado es a una práctica de la autonomía y la democracia en la evaluación de los maestros. Esto implica un ejercicio permanente de reflexión sobre la práctica, así como una apuesta investigativa sobre la tarea diaria, asumidos en forma colectiva, para enfrentar las decisiones y medidas arbitrarias que permanentemente llegan a las instituciones. Así se posibilita dis-

cutir y construir soluciones comunes que faciliten y aporten salidas a las grandes problemáticas que se presentan a los profesores en el trabajo pedagógico situado.

Por otro lado, el desarrollo de la autonomía del maestro a través de la autoevaluación es un compromiso que parte de lo individual, pero requiere el trabajo conjunto de los profesores en la definición del para qué de la evaluación, sus criterios, formas e instrumentos. Este proceso permite el desarrollo de cada profesor en su campo de conocimiento, que estudie y conozca el medio donde trabaja, los sujetos con los que comparte la tarea educativa y, ante todo, se comprometa con el grupo de maestros en el desarrollo y la potenciación de la práctica evaluativa como generadora de autonomía y responsabilidad tanto de sus estudiantes como de su propia labor.

Currículo y evaluación críticos: hacia prácticas pedagógicas para la transformación social

A inicios del siglo xx, al asumir la educación de masas, los Estados industriales iniciaron la búsqueda de un mecanismo apropiado de orientación y dirección de los proyectos presentes y futuros para la educación; un instrumento pedagógico que sintetizara las intencionalidades de formación de sus ciudadanos, orientara y seleccionara los contenidos de los núcleos centrales de formación de la población estudiantil en cada país. Esta motivación condujo a psicólogos como Edward Thorndike, sociólogos y educadores como Charles Peters, Ross Finney, Franklin Bobbit, al diseño del currículo, invención de la segunda parte del siglo que surgió como una de las categorías relevantes de la pedagogía y se constituyó en uno de los ejes fundamentales para establecer los derroteros en la vida de las escuelas, con el anhelo de representar y llevar a la práctica tal propósito en la sociedad. En esas décadas de desarrollo indus-

trial en Estados Unidos, el interés en la educación estaba centrado en responder al gran número de ciudadanos que demandaba una educación que atendiera al desarrollo industrial del país y a las necesidades de formación de esos sujetos.

De acuerdo con estos planteamientos, para Lundgren un sistema educativo ha de considerar tres componentes importantes como instrumentos de gobierno: lo legal, lo económico, y junto a estos, el “sistema de dirección ideológico (fines y contenidos)”, que, en este caso, vendría a ser el currículo, en cuanto expresa las intencionalidades que tiene el Estado en la formación de sus ciudadanos. Se seleccionan los contenidos que son pensados apropiados para enseñar y se llevan a la práctica pedagógica en las aulas de clase, mediante la puesta en acción de la teoría y la práctica de los profesores para adelantar tales propósitos (Lundgren, 1992: 113).

Sin embargo, así como el currículo es considerado eje de la tarea pedagógica en esas primeras décadas, surge la evaluación con un carácter restringido al control y la medición de resultados en las fábricas. Más adelante, en la década de los cuarenta, la evaluación es caracterizada como parte esencial del currículo, en cuanto aporta las valoraciones e interpretaciones en forma operativa, registrando los logros propuestos. Dos categorías, currículo y evaluación, que se corresponden y relacionan en forma interdependiente desde sus inicios en la educación en los Estados Unidos en 1940, con Ralph Tyler: la primera orienta sobre el propósito de lo que se va a enseñar y la segunda examina cómo se ha realizado dicha tarea.

Desde los años setenta, tanto el currículo como la evaluación han sido propuestos desde una visión técnica y constituidos como instrumentos de control, con el fin de responder a la educación como tecnología de la conducta y a la pedagogía como tecnología del aprendizaje. En este caso, en las primeras décadas del siglo xxi, los

conceptos de currículo y evaluación se formulan de manera oficial para responder a las demandas de la sociedad de mercado que antepone los valores de la eficiencia y la eficacia, reforzando mutuamente las visiones técnico-racionales.

Lo medular del currículo ha estado en reconocer las habilidades y conocimientos que los estudiantes requieren para la vida futura, “el currículum se desglosa entonces en una amplia serie de objetivos conductuales específicos que los alumnos tienen que ir adquiriendo a lo largo de la escolaridad en función de cada edad concreta” (López Ruíz, 2005: 142). Sin embargo, para Estados Unidos los fracasos de la era espacial ante Rusia hicieron que se replantearan los planes curriculares, dándole mayor importancia a aquellas asignaturas como ciencias y matemáticas que brindaban posibilidades de retomar el dominio científico. En consecuencia, el currículo asumió la responsabilidad de liderar el avance en las ciencias exactas en Estados Unidos, mediante la determinación de los objetivos formulados en términos de conducta, con la creencia absoluta en el poder de la razón instrumental medios-fines, para lograr resultados más eficientes tanto en las escuelas como en los sectores industriales de ese país.

Tal comprensión del currículo y la evaluación ha dominado los sistemas educativos europeos, norteamericanos y latinoamericanos. En Colombia, desde la década del setenta, se planteó, para la educación primaria y secundaria, una gran transformación del sistema a través de la tecnología educativa. Dicha reforma, influenciada en gran medida por los desarrollos de la psicología conductista, la psicometría y la estadística, proponen para la educación formas objetivas de medición de los resultados y las conductas visibles. Para los profesores, las propuestas tecnológicas de esta época influyeron en la pérdida de su rol y responsabilidad como profesional de la cultura, con desempeños laborales



Fotografía - Alberto Motta

supeditados a los técnicos externos a las escuelas, quienes entregaban los paquetes programados de instrucción, elaborados sin que el maestro pudiera seleccionar el campo de trabajo propio de su disciplina y de su función docente.

Entre las críticas más notorias a este modelo pueden señalarse las siguientes: Para López Ruiz (2005) este enfoque técnico no puede abarcar los aspectos no racionales que se presentan en el aula de clase. Asimismo, el sinnúmero de situaciones no planeadas impide, muchas veces, la realización de los planeamientos curriculares. Por otra parte, las conductas que se esperan alcanzar con el desarrollo de los objetivos son la mayoría de las veces inconmensurables e indefinibles. En otros casos, los procesos de aprendizaje y de enseñanza ocurren en un presente no planeado ni previsto por los planeamientos curriculares. Así pues, el currículo técnico pensado para una situación ideal, desconoce el contexto donde ocurre la acción educativa y, por lo tanto, su aplicación se dificulta al no encontrar los espacios académicos neutros que se acomoden a las planeaciones generales.

Además, los expertos en currículo, generalmente profesionales externos a las aulas de primaria y secundaria, diseñan lo que les corresponde llevar

a la práctica a los profesores, con los consecuentes problemas de descontextualización y fragmentación del conocimiento. En oposición a lo anterior, lo que sucede en el entorno escolar siempre representa situaciones complejas que demandan la intervención de varias disciplinas, paradigmas y maestros. Posiblemente, las mayores limitaciones de tal enfoque están en la separación del currículo de la praxis del profesor, la formulación de lo que se ha de hacer en la escuela sin la presencia del maestro, lo que conduce a su aislamiento como individuo y al empobrecimiento en su rol profesional; en especial, a la pérdida de la autonomía del profesor para llevar a cabo su proyecto educativo, con consecuencias en el desarrollo pedagógico de sus estudiantes, quienes reciben un currículo predefinido, sin posibilidades de transformación, en desacuerdo con las problemáticas de su interés y que no responde a sus necesidades de formación.

Sin embargo, nuevos paradigmas epistemológicos surgidos hacia finales de la década de los sesenta en Europa lograron influenciar los rumbos de la evaluación y el currículo en países del continente americano como Colombia. En oposición a esta tecnología de la educación, en el desarrollo de la investigación aparece el paradigma so-

cial antropológico, el cual cuestiona la visión positivista y conductual aplicada a la educación y la pedagogía. Schwab, citado por Kemmis (1993) propone el razonamiento práctico y retoma el rol activo del profesor para deliberar sobre los problemas de la escuela. En opinión de Kemmis, en este mismo libro, ya no se trabajaría con base en un currículo técnico, dado por expertos desde fuera del contexto escolar, sino que, como profesor y ciudadano, el maestro podría asumir la discusión de los problemas generales de la educación, responder desde su profesión organizada; así como hablan los médicos sobre temas de salud pública.

En este sentido, en la década del setenta en Inglaterra, Stenhouse (1987) propone mecanismos para que el docente recobre su rol y autonomía y, a la vez, se incorpore en el rol de investigador de su propia práctica pedagógica. Para este mismo autor, esta visión práctica del currículo posibilita a los

del proceso de enseñanza-aprendizaje, que lo ubica en un lugar de privilegio, en la potenciación de las posibilidades de construcción de conocimiento de los estudiantes y de reflexión sobre esos mismos procesos que se dan en el aula de clase. En esta misma dirección, como profesional de la educación, le corresponde la producción de conocimiento tanto pedagógico como específico de su área de saber.

Desde esta perspectiva curricular, su construcción se asume de manera colectiva. Para López Ruiz (2005), el currículo es un ecosistema que busca mejorar el proceso pedagógico que ocurre en los salones de clase. Así, la planeación es un elemento a tener en cuenta, pero son las vivencias y necesidades de formación de los estudiantes las que determinan los aprendizajes. Bajo esta concepción subyace la capacidad de deliberación que se brinda en la escuela o en el aula de clase sobre el rumbo que se ha de seguir, así como

de la educación institucio- nalizada (escolarización) y del papel del Estado en la educación contemporánea” (1993: 78). En esta visión del currículo práctico, la autonomía del profesor recobra vigencia, pues se reconoce el rol profesional que le corresponde, así como su deliberación para seleccionar las temáticas curriculares y la definición de sus tareas como profesor. De esta manera, asegura el desarrollo profesional de los maestros y la generación de ambientes democráticos en las aulas de clase. También favorece la participación de los estudiantes en debates sobre los procesos de selección de los problemas de interés particular en cada escuela y la adopción de procesos autoevaluativos para la mejora de sus desempeños.

Aunque el currículo práctico promueve la discusión, la actuación ética para obrar en lo individual, es el currículo crítico el que posibilita el desarrollo de la democracia y la autonomía del profesor en el aula de clase y fuera de ella. También lo hace responsable de la generación de conocimiento y del fortalecimiento de la profesión docente, a la vez que favorece las posibilidades de una transformación social. En este sentido, una decidida comprensión del currículo crítico implica entender y responder a los siguientes cuestionamientos.

Sobre las relaciones educación, cultura y escuela:

¿Cuál es el papel de la educación y la cultura en la formación de los ciudadanos?, ¿Qué tipo de estructuras sociales existen?, ¿estas se corresponden con las necesidades de los sujetos que las viven?, ¿Por qué las escuelas se constituyen en dispositivos para la regulación y el control de la sociedad?

Sobre las relaciones entre currículo y escuela:

¿Cuáles son los intereses de los grupos dominantes y en dónde radica el problema del currículo único nacional?, ¿qué instituciones externas a las escuelas son las encargadas de controlar que se lleve a cabo determinado currículo?, ¿cuál es el problema de que el

...El currículo es un ecosistema que busca mejorar el proceso pedagógico que ocurre en los salones de clase...

maestros la generación de procesos de formación como profesores desde su rol individual; es decir, “críticos de su propio trabajo educativo, más que del rol de la profesión en cuanto fuerza organizada, para ejercer la crítica del papel del Estado en la educación y de la escolarización institucionalizada dentro del Estado” (Kemmis, 1993: 100). El fortalecimiento de la profesión del maestro es significativo debido a que la reflexión sobre su papel de pedagogo, por un lado, y su rol como profesional de la educación, por otro, son diferentes. Su responsabilidad en el aula de clase está relacionada con la dinámica

la reflexión sobre la tarea del sujeto en el permanente obrar bien y decidir actuar éticamente.

La reflexión desde este modelo evaluativo establece relaciones viables entre la educación y la sociedad, pero no permite revisar las relaciones injustas que se dan en la sociedad, ni cuestionar y entender por qué ocurren este tipo de relaciones. Esto significaría que el currículo se puede plantear desde los propios planteamientos de los profesores, desde la mirada integrada de la teoría y la práctica. Para Kemmis, “la profesión puede llegar a ser una fuente organizada de crítica

currículo esté condicionado por los estándares nacionales e internacionales? Además de cuestionar estas relaciones educativas orientadas por organismos internacionales, resulta fundamental la conformación de colectivos de profesores que superen el individualismo y construyan un conocimiento que aborde los problemas pedagógicos del currículo y la evaluación, entendiendo sus relaciones con los intereses sociales, culturales, económicos y políticos que traducen explícita o tácitamente; prácticas curriculares y evaluativas que superen su uso como instrumentos de poder, jerarquización y estandarización de conocimientos e interacciones educativas y culturales. En resumen, consolidar las posibilidades que brindan las perspectivas críticas del currículo y la evaluación en la formación de sujetos e instituciones democráticas y autónomas, capaces de promover transformaciones pedagógicas de los conocimientos que se asumen en la escuela, de las relaciones entre sus actores y de la escuela con los procesos culturales que la vinculan a la sociedad.

Bibliografía

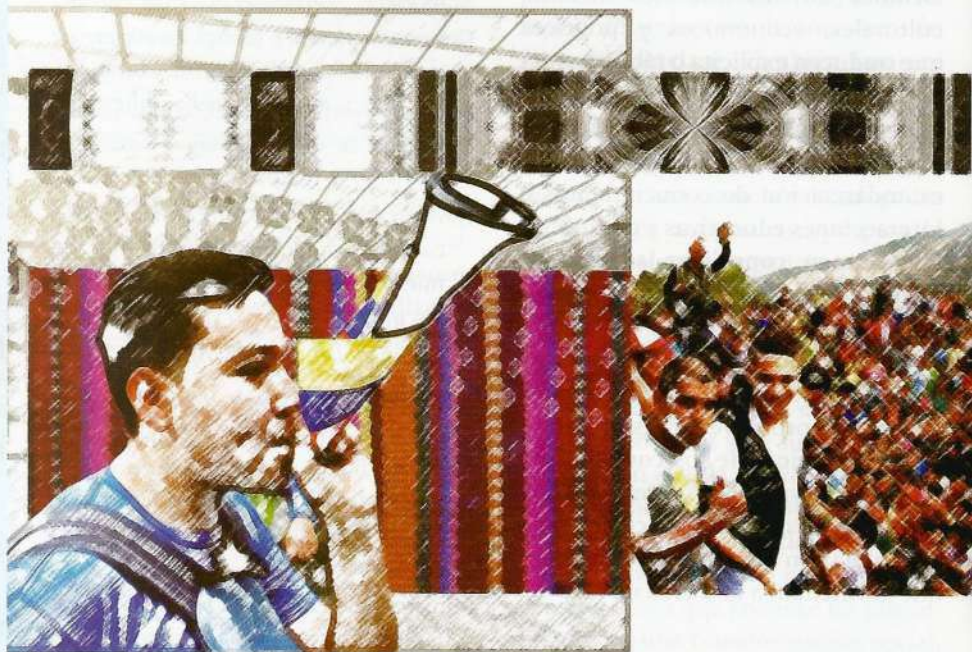
- Angulo Rasco, F. (2010). La educación y el currículum en el espacio europeo ¿Internacionalizar o globalizar? En G. Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp.478-498). Madrid: Morata.
- Apple, M. (1990) *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Apple, M. (2001) *Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales*. *Revista Opciones Pedagógicas*, 24, 8-44
- Apple, M. (2005). Educación, mercado y una cultura de rendición de cuentas. *Revista Opciones Pedagógicas*, 31, 20-41
- Apple, M. (2006). Educación política y transformación social. *Revista Opciones Pedagógicas*, 32-33, 54-80
- Apple, M. y Beane, J. A. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Apple, M. y Franklin, B. (1993). *Historia del currículo y control social*. *Revista Opciones Pedagógicas*, 9, 28-53
- Apple, M. y Gandin, L. (2002-2003). Desafiando al neoliberalismo, construyendo la democracia. *Revista Opciones Pedagógicas* 26 y 27, 114-144
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI.
- Kemmis, S. (1993). *El currículo: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). El Profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 453-473
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- López Ruíz, J. I. (2005). *Construir el currículum global*. Madrid: Aljibe.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículo y escolarización*. Madrid: Morata.
- Martínez Boom, A. (2003). *Currículo y modernización*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (men) (2002). Decreto 230. Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos. Bogotá: Leyer.
- Ministerio de Educación Nacional (men) (2004). *Lineamientos curriculares*. Bogotá: Leyer Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (men) (2009). Decreto 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Niño Zafra, L. S. (1998). Currículo y evaluación: sus relaciones en el aprendizaje. *Revista Pedagogía y Saberes*, 11, 41-49
- Niño Zafra, L. S. (2001). Tendencias predominantes en la evaluación de docentes. *Revista Opciones Pedagógicas*, 24, 45-65
- Niño Zafra, L. S. (2006). El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. *Revista Opciones Pedagógicas* 32-33, 39-53
- Niño Zafra, L. S. (2007). *Políticas educativas, evaluación y metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Noguera, C. (2003). Del currículo a la evaluación. En Currículo y Modernización cuatro décadas de educación en Colombia. Alberto Martínez, Carlos Noguera y Jorge Castro (Editores), Currículo y modernización, cuatro décadas de educación en Colombia (pp. 175-231). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Magisterio, Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas.
- Pedro, F. y Puig, I. (1998). Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada. Madrid: Morata.
- Ramírez, H. (2011). Factores asociados a los altos rendimientos académicos en las pruebas de estado icfes. El caso de tres colegios distritales (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Ravitch, D. (1995). *National Standards in American education*. Washington: Brookings Institution Press.
- Ravitch, D. (2010). ¿Por qué cambié de Opinión? *Le Monde Diplomatique*, N° 94 pp.4-5.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- TUNING (2003) *Tuning Educational Structure in Europe*. España: Universidad de Deusto.
- Watkins, W. (2012). *The Assault on Public Education*. New York: Teachers College Press.

Notas

- 1 Ravitch, Diana, autora del libro *Estándares Nacionales* (1991), el cual se ha constituido en uno de los ejes centrales de las políticas educativas con visión neoconservadora en Estados Unidos. A juicio de Apple (2005), este libro fue escrito con el interés particular de apoyar grupos económicos y fundaciones que administran la educación privada en Estados Unidos; en detrimento de las escuelas públicas y los grupos sociales menos favorecidos del país.

Artículo Tomado del Libro: Currículo y evaluación críticos. UPN-CIUP-2013. Capítulo 1

El currículo cotidiano: entre las regulaciones y la emancipación



Yolanda Gómez Mendoza

Magister en Educación
Profesora Facultad de Educación,
Universidad Pedagógica Nacional



Alfonso Torres Carrillo

Doctor en Estudios Latinoamericanos
Profesor Facultad de Humanidades,
Universidad Pedagógica Nacional

Presentación: la vuelta del currículo

Todo parecería indicar que el tema del currículo, va a ponerse en el centro de debate educativo en América Latina, por cuenta de las reformas curriculares que los Ministerios de Educación de la Región comienzan a implementar por las presiones de la OCDE y que significan un retroceso a la flexibilidad y autonomía curricular que estaban consagradas en las legislaciones vigentes.

En Brasil, el gobierno de Temer ha promulgado la denominada *Reforma do ensino médio*, la cual establece un currículo definido por la Base Nacional Común Curricular (BNCC); adicionalmente, la nueva ley determina la división de la carga horaria de la enseñanza media alrededor de áreas, llamadas

itinerarios formativos. En Argentina, que ya había padecido la reforma menemista que estableció contenidos básicos comunes, (Puiggrós, 2011), el actual gobierno anunció que desde 2018 se inicia la implementación de la “Nueva Escuela Secundaria” (NES) en la que “habría menos materias tradicionales y más contenidos aplicados. Las asignaturas deberán garantizar los saberes prioritarios y las capacidades fundamentales y preparar a los jóvenes “para el desarrollo personal, social, cultural, laboral y productivo” (El Clarín, 21 de junio de 2017).

Los argumentos desde los cuales los gobiernos “justifican” este retorno a currículos obligatorios son los mis-

mos: en primer lugar, el bajo rendimiento en las pruebas estandarizadas internacionales previamente impuestas; en segundo lugar, “el fracaso de la educación secundaria, evidenciado por la creciente deserción. Finalmente, la “necesidad” de preparar “un capital humano relevante” que impulse la competitividad de las empresas y las economías nacionales (Revista A, agosto 2017).

Nuestro país no ha sido ajeno a esta contrarreforma curricular, con argumentos similares y siguiendo al pie de la letra las prescripciones de la OCDE (ver numeral 1), se comenzó a implementar esta parametrización de contenidos, primero a través de las pruebas estandarizadas y más recientemente, por medio de los “derechos básicos de aprendizaje” que se vienen elaborando para las diferentes áreas. Sin embargo, mientras que en los países mencionados, el solo anuncio o inicio de implementación han generado cuestionamiento por parte de los especialistas y la movilización de la comunidad educativa², en nuestro país, han sido recibidos con indiferencia y apatía por parte del sector educativo.

Tal actitud pasiva en nuestro país frente a esta contrarreforma curricular, tanto por parte del profesorado como de los académicos de la educación, podría estar asociada, en los primeros, a que la agenda reciente de movilización ha estado centrada en sus justas reivindicaciones gremiales y más recientemente en el cuestionamiento a las políticas gubernamentales de (des) financiación de la educación, a lo que se suma la escasa tradición en incorporar en su agenda estos debates estrictamente pedagógicos.

Por parte de los estudiosos de la educación que en otros momentos han acompañado la acción colectiva del magisterio, predomina cierto desinterés, cuando no desprecio, por la problemática curricular, dado que la asocian a la modernización educativa y a la instrumentalización de la enseñanza por parte de la tecnología educativa. Las perspectivas críticas

...En lo que respecta a los profesores, en la esfera de actuación práctico pedagógica, los estudios contemporáneos del currículo tratan, entre otros asuntos, con la naturaleza de la mediación entre el currículo establecido y los estudiantes...

del currículo, con gran presencia en los países anglosajones y en países como España, Argentina y Brasil, en nuestro medio son marginales, tanto a nivel investigativo como en el debate público.

En muchos casos, el currículo se le reduce a los planes de estudio, suponiendo que es deseable prescindir del mismo: “Interacción del individuo con normas y reglamentos (la obediencia), conduce y posibilita la existencia de elementos tales como los grados escolares, los planes de estudio, el currículo, la evaluación, los horarios y los reglamentos escolares y determinan una manera de pensar la escuela que es de tal naturaleza que, por ejemplo, difícilmente puede pensarse una escuela sin grados escolares, sin currículo sin horarios y evaluaciones”. (Segura, 2000, p. 17)

Ante la urgencia de traer al debate público y potenciar la capacidad de los profesores para posicionarse críticamente frente a estas contrarreformas y aportar elementos para la construcción de alternativas curriculares desde su práctica, el propósito de este artículo es doble: por un lado, caracterizar las tendencias actuales de la contrarreforma curricular en Colombia, y por el otro, presentar algunas perspectivas teóricas del currículo que evidencian las posibilidades que tiene los profesores de resignificar y trans-

formar los currículos prescritos y de crear desde su cotidianidad prácticas culturales otras.

Tendencias de las actuales reformas curriculares en Colombia

A partir de la definición de la educación como uno de los pilares del actual Plan nacional de Desarrollo 2014 – 2018 “Todos por un nuevo país” y en desarrollo del capítulo “Colombia la más educada, en el 2025”, el gobierno reconoce la educación como uno de los factores de mayor relevancia en la consecución de las metas y dinamización del modelo económico del país (léase: neoliberalismo).

Para el cumplimiento de las metas de dicho Plan y de las “recomendaciones” hechas por la OCDE en la reciente revisión de políticas con miras a la incorporación como país miembro en dicha organización, el Ministerio de Educación Nacional, ha planteado la necesidad de redefinir las políticas curriculares. Como en los casos señalados de Brasil y Argentina, el propósito es formar el capital humano que aumente la competitividad del país, garantizando la eficacia y la eficiencia de los aprendizajes; para ello aparece como una urgencia inaplazable, definir de manera precisa, los contenidos curriculares más adecuados a los fines de dicho Plan.

En lo que respecta a los controles en la entrada del sistema, el documento de la OCDE hace énfasis en la necesidad de intervenir y regular el currículo escolar a través de nuevas disposiciones que dejen claro cuáles son las expectativas de valores, conocimientos y competencias que deben adquirir los estudiantes en las escuelas colombianas. Con el ya señalado argumento oficial según el cual, los resultados obtenidos por escolares colombianos en evaluaciones estandarizadas internacionales son deficientes, formula propuestas específicas para cada nivel educativo:

- Para el nivel de educación inicial “desarrollar expectativas de aprendizaje que establezcan metas, áreas de aprendizaje y competencias que todos los niños de Colombia deben alcanzar desde el nacimiento hasta el inicio de la escolaridad [...] mediante un currículo que explique la justificación, los métodos de aplicación [...]” (2016, p. 126)
- Para el nivel de educación básica primaria y básica secundaria, recomienda mermar el alto grado de autonomía –por demás poco común entre las economías adscritas a esta organización– que las escuelas y colegios colombianos tiene para desarrollar sus currículos, por ello se sostiene que, “un currículo de alta calidad puede ser uno de los motores influyentes de una reforma a través del sistema de educación. Si es inclusivo y planeado cuidadosamente, [...] puede ser un medio valioso para construir una visión compartida de futuro” (2016, p. 166)
- Por último, para el nivel de educación media, se declara que, “toda reforma futura en la educación media necesitará garantizar que el currículo no esté tan cargado con asignaturas y que ofrece el tiempo y la orientación correspondientes para fomentar las competencias [...] que preparen de una mejor forma a los estudiantes para una educación y empleo exitosos. Lo anterior incluye [...] aquellas competencias que se consideran importantes en

la economía del siglo XXI, tales como el aprendizaje autónomo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico” (2016, p. 234)

Es por ello que, en lo que va del año 2017, el Ministerio de Educación Nacional ha elaborado los documentos técnicos de “Derechos Básicos de Aprendizaje” (DBA) en 4 áreas del saber escolar - matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y sociales- y en uno específico para el nivel educativo de transición. Siendo una exigencia de la OCDE, cínicamente, el MEN los presenta “como una herramienta dirigida a toda la comunidad educativa para identificar los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de la educación escolar”.

Retrocediendo a las formulaciones ya cuestionadas del diseño instruccional, los DBA están conformados por un enunciado, las respectivas “evidencias de aprendizaje” (conducta observable) y un ejemplo. La noción de evidencias de aprendizaje, que ya venía siendo utilizado por el SENA y en otros escenarios de capacitación técnica y profesional, retoma el plan-

teamiento de “educación basada en la evidencia” que surge de la MBE “Medicina Basada en la Evidencia”, creado en 1992 en los Estados Unidos. Esta se presentaba como un nuevo enfoque pedagógico para la enseñanza práctica en el campo de la medicina; dicha noción traspasó las fronteras de la medicina y se empezó a emplear en otros ámbitos educativos.

De este modo, los DBA expresan una selección cultural por parte del gobierno de los contenidos que todos los estudiantes colombianos deben aprender en cada área y grado de escolaridad, desconociendo sus singularidades regionales y étnicas. Este nuevo currículo oficial se fortalece con la elaboración y validación de las denominadas *mallas de aprendizaje* por grado, que agrupan por áreas afines, los contenidos curriculares a impartir. También, podemos afirmar que con la adopción de las recomendaciones de la OCDE, retornamos a la *manualización de la educación*, asunto debatido ampliamente en tiempos de la incursión de la tecnología educativa en el país y a la que se opuso el Movimiento Pedagógico Colombiano de hace un cuarto de siglo.



Ahora bien, en lo que respecta a la evaluación de salida del sistema, se continúa recomendando la recopilación y uso de datos con el fin de orientar las mejoras, lo que, se traduce en la verificación a través del mejoramiento del sistema de rendición de cuentas. No obstante, la existencia del ICSES, el documento de la OCDE advierte la necesidad de crear un organismo supervisor enfocado a evaluar los procesos escolares esenciales para el aprendizaje, como son: los currículos, la evaluación de profesores, uso de evaluaciones formativas e identificar y disseminar buenas prácticas en todo el sistema educativo (2016)

Para la primera infancia, “se necesita un organismo independiente que tenga los recursos para realizar las evaluaciones rigurosas de los servicios. [...] Los marcos de evaluación deben enfocarse en el bienestar, desarrollo y resultados de los niños” (2016, p. 129). Para el nivel de educación básica, “los profesores requieren mayor ayuda sobre la forma de evaluar si los estudiantes están aprendiendo, [...] Para ello, se les debe proporcionar ayudas adecuadas como herramientas de evaluación, materiales pedagógicos, [...] (2016, p. 205). Para el nivel de media, se recomienda “fortalecer y armonizar la evaluación de las competencias adquiridas en los cursos técnicos e involucrar al sector productivo en este proceso. Se deben llevar a cabo gestiones específicas orientadas a conectar a los estudiantes, escuelas y colegios menos favorecidos con los empleadores y las instituciones de educación superior” (2016, p. 259)

Por lo anteriormente expuesto, es posible afirmar que, la tendencia de las reformas a las políticas curriculares es a la exacerbación de los controles en el sistema educativo colombiano, que lo asimila al modelo empresarial, centrado en los finalidades y prácticas propias de la economía de mercado. Determina para la entrada del sistema una selección cultural homogénea y proclive a las necesidades formativas de las empresas, mientras que, para

la salida del sistema establece el modelo de rendición de cuentas como el apropiado y a cargo de un organismo supra-sistema que evalúe todos los procesos que lo componen.

dependen de las desigualdades de poder y de un conjunto de relaciones sociales que en última instancia juegan un papel importante en determinar de quién es el capital cultural que

...Es sabido que los maestros aprovechan el micro contexto del aula para emprender algunas prácticas más autónomas frente a las regulaciones curriculares que se imponen...

Del currículo reificado a la recontextualización curricular

Como se mostró en el apartado anterior, desde la esfera de las políticas gubernamentales, se impone la noción del currículo prescrito; este contiene el conocimiento legitimado a través de razones tecnocráticas en las que, el *currículo se concibe como representación* y, por tanto, soporte material del conocimiento en forma de significante. Esta representación es impuesta cultural y educacionalmente por los grupos sociales dominantes a través de sistemas de significación hegemónicos” (Silva, 2010, p.)

Sin embargo, frente a la concepción técnico-administrativa del currículo, desde finales de la década de los 60s, se vienen perfilando otras perspectivas para los estudios curriculares; desde un enfoque eminentemente socio histórico, plantean las preguntas a las que busca responder un discurso curricular, interpelando ese qué enseñar a partir de cuestionamientos acerca del para qué se educa, por qué de un modo en particular, por qué se destaca una identidad por sobre otras, por qué se privilegia una subjetividad y no otras; es decir, son perspectivas que analizan las conexiones entre saber, identidad y poder. (Silva, 2001).

En palabras de Michel Apple, el currículo como selección cultural es un ejercicio de poder: “los currículos

se difunde y se relocaliza en nuestras escuelas. Solo si se entiende esta interacción entre las fuerzas que actúan sobre la regulación del gobierno y los que la hacen desde la economía de las editoriales de los libros de texto, se puede determinar cómo funciona esta descontextualización y esta relocalización” (Appel, 1996, p. 88-89)

Desde estos enfoques críticos, el currículo no es una realidad dada e inmutable, sino que se produce y transforma a través de diferentes instancias, mediaciones y escalas sociales. Así, el currículo oficial elaborado desde las esferas técnico – administrativas como política de conocimiento, es recontextualizado y transformado en las instituciones educativas y, principalmente, desde la mediación del profesorado; así entre el currículo establecido y el currículo aprendido por los estudiantes hay mediadores y mediaciones decisivas (Marrero, 2015, p. 198). De este modo, la cuestión curricular, se reorienta a resolver las formas como instituciones y sujetos interactúan con tales imposiciones, destacando, los grados de libertad y autonomía que pueden lograrse frente a los proyectos educativos hegemónicos, en tensión con la función social y roles asignados a cada actor en su realización.

En lo que respecta a los profesores, en la esfera de actuación práctico pedagógica, los estudios contemporá-

neos del currículo tratan, entre otros asuntos, con la naturaleza de la mediación entre el currículo establecido y los estudiantes. Así, los profesores pueden romper el mero rol de fuerza laboral del sistema, como simples administradores curriculares para hacerlo más eficiente; por el contrario, como mediadores culturales, tienen la posibilidad, de poner en práctica su saber pedagógico para interpretarlo y recrearlo desde sus propias opciones, ideas y lecturas del contexto.

Como puede verse, esta reconstrucción cultural (Gimeno Sacristán, 1988), mediación y recontextualización (Marrero, 2015) es posible con la puesta en escena del pensamiento práctico del profesor, en permanente tensión entre las prescripciones curriculares y su potencial creador; su práctica, no se encuentra fatalmente determinada por la administración, la inspección, los proyectos educativos y las normas de funcionamiento de las instituciones escolares; pero tampoco podemos considerar la acción del maestro como plenamente libre, como toda invención e innovación didáctica y metodológica.

De esta manera, es válido afirmar que, los profesores en esa mediación cultural condicionada, están inmersos en un ámbito atravesado por tensiones, pero a la vez profuso para la creación de nuevos significados y conferir sentidos al mundo en sus dimensiones constitutivas. “Como consecuencia, la enseñanza y el propio currículo se entienden como un proceso de construcción social en la práctica” (Marrero, 2015, p. 199). Práctica docente potencialmente transformadora, que se despliega en el día a día de la vida escolar.

El currículo como una práctica de resignificación

Con la argumentación previa, tenemos la posibilidad de controvertir aquellas posturas deterministas y desesperanzadoras de muchos profesores que, justificándose en los condicionamientos que las políticas educativas

oficiales ejercen sobre las instituciones educativas, claudican en su autonomía y capacidad de transformación, y que, poco a poco van forjando actitudes conformistas frente al rol cada vez más asignado por las coordenadas institucionales: el de recurso humano.

Superar esa mirada fatalista requiere también ver las instituciones escolares y otros escenarios educativos como espacios culturales; mundos de la vida donde circulan, se reproducen y producen imaginarios, creencias, representaciones, significaciones e identidades sociales. De este modo, la educación y el currículum, pueden ser entendidos como campos fundamentalmente culturales en la medida en que las prácticas de significación son una parte fundamental de su existencia y de su funcionamiento. (Silva, 2010)³

Esta novedosa acepción, dista mucho de las imágenes reificadas de la escuela y del currículo que las prescripciones oficiales pretenden imponer; comprender el *currículo como una práctica de significación* posibilita no sólo reconocer que los estudiantes y profesores ingresan a la escuela con saberes previos que son reelaborados y recreados, así como reconocidos y reflexivos, den la vida escolar. De este modo, los aprendizajes de los estudiantes, no deben ser valorados en su condición de resultado o producto final, sino que se debe recuperar su carácter fundamentalmente productivo; para ello, la atención debe situarse no tanto en los contenidos prescritos o redefinidos por la institución y los profesores, sino en la experiencia⁴ de los sujetos que en la vida y procesos escolares se va configurando.

Pero como se ha dicho, si la experiencia no surge de manera espontánea, sino en medio de la tensión constante entre la delimitación y naturalización del significado, de cerrar el proceso de significación, propio de los proyectos conservadores, y la necesidad, también permanente, de liberar el significado, de diseminarlo, de resistir a que sea aprisionado (Silva, 2010)⁵. De este modo, el currículo además de ser un

campo sometido a reglas y restricciones propias de la vida institucionalizada, también posee la potencia de crear nuevos significados; emergencias que entran en conjunción o en tensión con la cultura disponible. Así, en las escuelas y otros escenarios educativos, acontece una tensión permanente entre las políticas curriculares hegemónicas y las apuestas de resistencia y en algunos casos, de transformación y creación.

La creación curricular cotidiana como posibilidad emancipadora

Con respecto a estas últimas posibilidades instituyentes, si entendemos que el currículo es también un campo de productividad desde la vida cotidiana, es posible reconocer en muchas de las acciones de maestros y estudiantes, atisbos de creación cotidiana; los sujetos que habitan, físicamente o no, los cotidianos de las escuelas crean currículos únicos, inéditos, irrevocables, alternativos a los problemas y dificultades que afrontan; emergencias que interpelan lo ya existente y lo ya sabido, contrariamente a lo que suponen las perspectivas hegemónicas de comprensión de los currículos escolares. (Oliveira, 2012)

Esta novedosa perspectiva del “currículo como creación cotidiana”, postulada desde Brasil por autoras como Alves (2000) y Oliveira (2012), a partir de sus investigaciones y respaldada por Certeau (1996) y Santos (1995 y 2004), plantea que “los currículos pueden ser percibidos como creaciones cotidianas de los practicantes de las escuelas, y más que eso, como aporte de las mismas a la emancipación social democratizante” (Oliveira, 2012, p. 7).

Para esta perspectiva, si bien, las disposiciones de políticas están dadas desde modelos abstractos que, han de ser aplicados en todos los contextos de manera indiferenciada, la forma como los sujetos supuestos consumidores de esos contenidos curriculares lo realizan dista mucho de la forma prescrita,

“éstos, en un proceso táctico, instituyen usos diferenciados de esos productos y reglas, inscritos en las posibilidades ofrecidas por las circunstancias, utilizando, manipulando y alterando las operaciones producidas e impuestas por las estrategias del poder instituido (Oliveira, 2012) .

Puede decirse, entonces que la producción curricular cotidiana origina nuevo saber pedagógico, al aprovechar las fisuras del poder que sostiene el texto curricular, en forma de acciones tácticas en el contexto en la que éstas se inscriben. Si el proceso está abierto a la incertidumbre, los resultados son igualmente diversos y en cualquier caso provisionales, en la medida que la creación no se agota en la consecución de una meta preestablecida y calculada.

En esta medida, la creación cotidiana no acoge de manera pasiva y sumisa el modelo abstracto de la prescripción curricular; ésta creación, tampoco es plana ni uniforme: está atravesada por tensiones y contradicciones que surgen, virtud de la naturaleza propia de la práctica social que acontece en las escuelas; también expresa la pluralidad de significados que entran en negociación, desde lo que los sujetos saben y desean saber; así, estos nuevos conocimientos, en la medida que se transforman mutuamente, superan las simples rutinas del hacer y van más allá de la generación de innovaciones metodológicas: las creaciones curriculares cotidianas son creación de nuevos conocimientos, incluso de conocimiento curricular (Oliveira, 2012)

Es sabido que los maestros aprovechan el micro contexto del aula para emprender algunas prácticas más autónomas frente a las regulaciones curriculares que se imponen so pretexto de las crecientes demandas por mejorar los resultados en las evaluaciones estandarizadas; sin embargo, también es cierto que la incidencia de dichas prácticas se ve mermada en muchas ocasiones, ya sea debido al desconocimiento de la dimensión política de la educación y por otro, por su carácter insular.

Cuando dichas prácticas se convierten en acciones colectivas e intencionadas desde el orden táctico, el profesorado se va constituyendo como un sujeto colectivo con mayor capacidad de transformación curricular y con mayor autonomía para tomar decisiones sobre la misma. Aunque no deja de estar condicionada por influencias externas, esta práctica creativa tiene más posibilidad de resignificación cultural, de afirmación de su autonomía profesional y de ampliación de visiones de futuro.

Si estas acciones colectivas de creación curricular dentro de una institución escolar se articula con otras orientadas por propósitos transformadores similares y se redefine como estrategia pedagógica alternativa y de investigación acción, su potencialidad emancipadora se incrementa, así como sus efectos transformadores en la cultura escolar, de sus relaciones de poder y de los propios sujetos educativos. Es en estos procesos de transformación escolar a escalas meso-sociales donde puede evidenciarse la emergencia de subjetividades críticas e insumisas, de proyectos de demo-



32 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

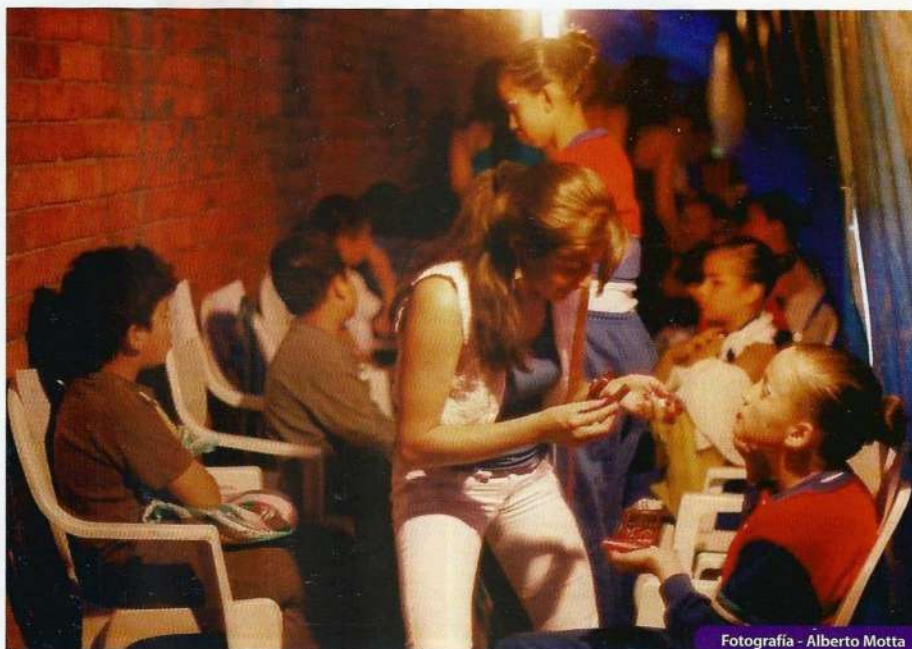
La investigación, el análisis y el debate de las pedagogías y las políticas educativas, fortaleciendo una comunidad académica que trabaja por la defensa de la educación pública y la dignificación de la profesión docente.



Contacto:

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

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



Fotografía - Alberto Motta

cratización de la escuela y la sociedad, el fortalecimiento de vínculos comunitarios y de la autonomía de los colectivos de educadores.

A partir de los planteamientos de Santos en torno a la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias, Oliveira esboza la cartografía de las áreas de transformación curricular, generadas desde la creación cotidiana de los profesores.

Así como Santos plantea en la investigación sociológica una “sociología de las ausencias”, también podemos afirmar que ésta política invisibilizadora se reproduce en la escuela; en ambas instituciones lo ausente es producido sistemáticamente de cinco maneras:

1. Monocultura del saber: reduce lo verdadero a lo científico, dejando por fuera muchas otras formas valiosas de saber. En el plano escolar, el currículo oficial prescribe unos conocimientos, excluye otros saberes sociales (sabidurías populares, juveniles, ancestrales, etc.).
2. Monocultura del tiempo lineal: la historia tiene un único sentido, una dirección, y los países desarrollados van adelante. El carácter gradual y clasificador de la escuela (grados, clases, horarios) reproduce esta forma hegemónica del tiempo.

3. Monocultura de la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías, asimetrías y formas de dominación; el currículo prescriptivo claramente busca imponer unas maneras únicas y excluyentes de ser humano, desconociendo o minorizando a los “otros”.
4. Monocultura de la escala dominante: el universalismo y los estados-nación. Que en la escuela trae consigo el desconocimiento de lo local, la invisibilización del contexto y la cultura de los estudiantes y de las comunidades.
5. Monocultura del productivismo capitalista. Como lo señalamos al comienzo es lo que promueven las actuales políticas educativas y reformas curriculares gubernamentales, que subordinan y reducen el campo educativo a la racionalidad empresarial.

Esta racionalidad monocultural de las ciencias sociales y de la escuela, genera cinco formas de ausencia: el ignorante, el residual, el inferior, el local o particular y el improductivo, sobre las cuales justifica su dominación por parte de la ciencia, la economía capitalista, el Estado y las vanguardias culturales y políticas. Frente a estas monoculturas, Santos plantea que para controvertir la sociología de las

ausencias, hay que hacer presente lo que está ausente; esto se logra superando las cinco monoculturas por cinco ecologías, que tienen sus correlatos en algunas creaciones curriculares:

1. Ecología de los saberes, que posibilite un diálogo entre las ciencias y otras prácticas culturales como el saber ancestral, el saber campesino y popular. En algunas propuestas de educación propia e intercultural, se han generado verdaderas transformaciones en los contenidos curriculares y su circulación entre la escuela y los contextos culturales locales; cuando se recorren las calles del barrio o los caminos de la vereda para conversar con los vecinos sobre problemáticas significativas o se invita a los mayores a conversar sobre sus conocimientos acerca de algún tópico o sobre las prácticas tradicionales de cultivo o medicina.
2. Ecología de las temporalidades. Ella es posible cuando se incorporan en la investigación y en las prácticas escolares otras temporalidades presentes en los contextos sociales y culturales locales y regionales: ciclos agrarios, tiempos rituales y festivos, tiempos de la vida juvenil; también cuando se generan alternativas a la organización rígida de horarios y de los cursos, propiciando actividades educativas en la que participan estudiantes de diferentes grados.
3. Ecología del reconocimiento. Es posible cuando se visibilizan, valoran y potencian las diferentes identidades e identificaciones culturales de los sujetos educativos; ello acontece cuando se incorporan prácticas creativas y estéticas provenientes de los pueblos ancestrales, de las culturas populares y juveniles.
4. Ecología de la “trans-escala”. Ha sido posible en algunas experiencias pedagógicas donde se trabaja desde la valoración y perspectiva de los contextos locales; también cuando se abordan problemáticamente relevantes escala mundial;

en el mejor de los casos incorporar y tratar temáticas “glocales”, que tienen una existencia global y que también se expresan en los contextos micro-sociales (territorio, barrio, familia, escuela); por ejemplo, cuando se lleva a la escuela el análisis de las políticas extractivistas y su presencia local o regional.

5. Ecología de las productividades. Cuando se incorpora a la vida escolar otras racionalidades y modos de vida diferentes al capitalista, tales como los valores solidarios y las formas de trabajo comunales; cuando se incorporan sentidos y prácticas ambientalistas que generan sentido de pertenencia y prácticas de cuidado con el planeta; cuando se conversa sobre la ética emancipadora y se abordan temas que ponen de manifiesto la ética dominante; corrupción, clientelismo, autoritarismo.

Con toda la riqueza que contiene este modelo analítico, con seguridad es más rico e y potencialmente emancipador, el vasto universo de posibilidades y potencialidades emancipadoras de las creaciones curriculares cotidianas, presentes en la práctica de miles de maestros en nuestro país y el continente. Desafortunadamente, la mayor parte de estas no está documentada, y por tanto es invisible al conjunto del magisterio; algunas de estas experiencias, han sido sistematizadas y publicadas en otros números de esta revista y en otras publicaciones similares. Por ello, urgen propuestas estratégicas gestadas o respaldadas por los sindicatos y la Federación, de sistematización, conceptualización y comunicación de experiencias significativas de creación curricular, que sienten las bases de una política curricular alternativa a la que pretenden imponen las actuales políticas gubernamentales.

A modo de cierre provisorio, afirmamos que, la creación curricular cotidiana evidencia acciones eman-

cipadoras, en la medida que el profesorado, hace políticas desde abajo, o lo que es lo mismo, rompe la línea política impuesta desde arriba, aunque dentro de unos límites. Entonces, si lo curricular se ha vuelto un campo en disputa es ineludible para los educadores progresistas y críticos entrar en esta contienda. Se constituye, por tanto, en un desafío pedagógico y político para quienes compartimos las perspectivas críticas, emancipadoras y esperanzadoras para la educación.

Bibliografía

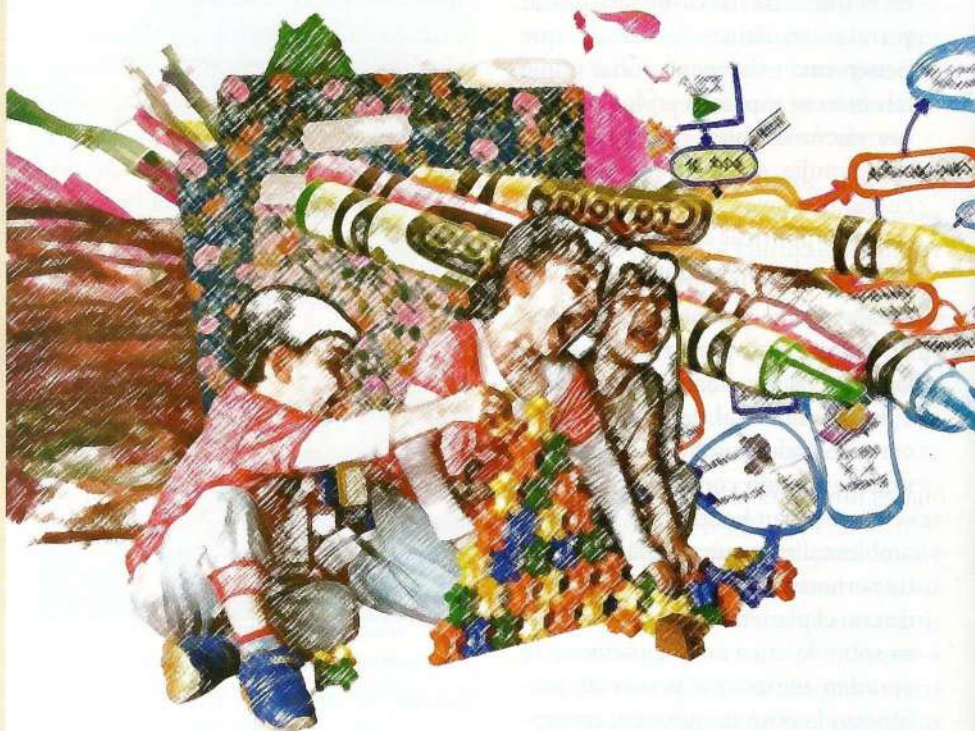
- Alves, N. (2000). *A invenção da escola a cada dia*. Rio de Janeiro, DP & A
- Appel, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en la era conservadora*, Barcelona, Paidós
- Certeau, M. de (1996). *La invención de lo cotidiano*, México Universidad Iberoamericana
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- González, P. (2005). Interdisciplina y complejidad. En *las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*. México. Anthropos.
- Hillert, F. (2011). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires, Alternativa Pedagógica.
- Marrero, J. (2015). El currículo que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*, (p. 197-224). Madrid. Morata.
- Martínez A., Noguera C y Castro J.O. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá. Cooperativa del Magisterio. 2da ed.
- Oliveira, Inês B. (2012). *O currículo como criação cotidiana*. Rio de Janeiro, FA- PERJ.
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico OCDE, (2016). *Revisión de políticas nacionales de*

educación. La educación en Colombia. Bogotá.

- Santos, B, de S. (1995). *Pela mão da Alicia. O social e o político na pós-modernidade*, São Paulo, Cortez.
- Santos, B, de S. (2000). Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, em: *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Pulo, Cortez, p. 777-823
- Segura, D. da (2000). ¿Es posible pensar otra escuela? Bogotá. Cargraphics, S.A.
- Silva, T. da (2001). *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Barcelona. Octaedro.
- Silva, T. da (2010). *O currículo como feitiço: a poética e a política do texto curricular*, Belo Horizonte, Autêntica Editora.

Notas

- 1 Según la OCDE, desde el año 2006, los escolares colombianos participan en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de la OCDE. Los resultados obtenidos muestran a juicio de esta organización, un retraso de tres años en el rendimiento académico comparando los desempeños de estudiantes pertenecientes a países miembros.
- 2 Tanto en Brasil como en Argentina, estudiantes se han tomado las escuelas, han salido a la calles a protestar y algunos de los intelectuales de la educación se han pronunciado críticamente. Daniel Cara, coordinador de la Campaña por el Derecho a la Educación calificó dicha reforma como un retroceso para la educación pública brasileña, “en el sentido de que desconoce la Ley de directrices y bases de la Educación Nacional” (equivalente a nuestra Ley general de Educación) (#carta, octubre de 17 2017). Por su parte, la investigadora argentina Adriana Puiggrós afirmó: “Esta reforma es peor que la de los ‘90, porque aquella degradó, pero aun así preservó la educación pública. La reforma que propone Cambiemos ahora busca tercerizarla” (Amartía, 4 de septiembre de 2017)
- 3 Traducción de los autores.
- 4 Para los efectos de esta discusión, tomamos distancia de las nociones esencialistas y conservadoras de la experiencia, asumiendo este concepto como un acontecer de los sujetos en una práctica, a su vez vivido y reflexivo.
- 5 Traducción de los autores.



¿Cómo educar a los niños y niñas?:

aproximaciones biopsicosociales para la primera infancia, una apuesta curricular



Geidy Ortiz Espitia

Licenciada en Psicología y Pedagogía, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Psicología Educativa de la Universidad de la Sabana, formación complementaria en neuropsicopedagogía, ha trabajado como asesora, docente universitaria, investigadora y consultora en temas de primera infancia, desarrollo y aprendizaje en ciclo inicial, actualmente es investigadora en el proyecto de prácticas de evaluación en el convenio institucional entre el IDEP, SED y Fundación Universitaria Cafam.

“Los niños - todos los niños, les aseguro, están dispuestos a la aventura del aprendizaje inteligente”

Emilia Ferreiro

Cuando hablamos de educar a los niños y niñas del ciclo inicial es fundamental tener un acercamiento desde el modelo biopsicosocial, conocer que se entiende por aprendizaje, su relación con la enseñanza y con los contextos, visto desde un marco renovado del desarrollo y la pedagogía. De esta manera el modelo biopsicosocial explica como el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas integra factores emocionales, cognoscitivos y sociales los cuales están relacionados entre sí, donde solo se generan nuevos aprendizajes si funcionan de manera articulada posibilitando neo transformaciones que darán origen a aprendizajes perdurables.

Estos aprendizajes solo se posibilitan en un contexto que se nutra de actuaciones y escenarios invadidos por el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio estos, se convierten en los elementos esenciales que son integrados en las aulas de clases a través de experiencias significativas que permitan desarrollar procesos y que estén alejados de contenidos académicos, sin esperar que la formación en la etapa infantil sea un entrenamiento para la etapa escolar, sino que sea un construir el conocimiento a través de acciones pedagógicas que impacten las dimensiones del desarrollo humano: personal social, comunicativa, cognitiva, corporal y artística que les per-

mita la construcción de su mundo a través de sus experiencias sensoriales, perceptuales, motoras, que se visibilizan a través del juego y la exploración como instrumento de aprendizaje y de construcción de mundo con sentido y significado en los niños y niñas de estas edades, tomando distancia de procesos curriculares estandarizados y guiados por competencias.

Pensar en una educación potente para los niños y niñas del ciclo inicial, nos hace reflexionar que el contexto, el desarrollo y la relación entre enseñanza y aprendizaje se convierten en pilares fundamentales en el momento de plantear escenarios de formación, esto requiere la comprensión de una perspectiva del desarrollo, no lineal, que permita hacer conciencia de cada una de las necesidades y oportunidades que afrontan a medida que crecen y maduran. Así este proceso complejo de evolución a lo largo del ciclo vital, es resultado de la interacción entre diversas variables: genéticas y ambientales, regido por principios que permiten respuestas cualitativas y cuantitativas a nivel biológico, cognitivo y psicosocial, que se pueden enmarcar dentro de un patrón dotado de gran flexibilidad, complejo proceso que se ha denominado desarrollo.

Pero esta es una concepción que no debe ser ajena a las aulas, a los maestros y menos a las instituciones educativas en general. Porque reconocer en cada niño y en cada niña la etapa de desarrollo con sus respectivas características, particularizadas por condiciones propias de la genética y el ambiente; hace realidad la posibilidad de formar en y desde la diversidad, y de esta forma favorecer el esplendor de las diferentes dimensiones del ser humano. Reconocer que en cada niño y niña la velocidad y el ritmo en que se dan las debidas pérdidas y ganancias del desarrollo, hacen realidad el respeto a la diferencia y se constituye en un reto alcanzable para el maestro que ha asumido la pasión de educar con vocación y de hacer parte fundamental del proceso escolar dado que tiene una función de mediador que motiva, enriquece, indaga y hacer reflexionar dentro del aula en las actividades significativas que propone.

Es por lo anterior, por lo que el desarrollo del ser humano implica comprender los factores intrínsecos y extrínsecos que lo afectan directamente. En este orden de ideas, los aportes del psicólogo Urie Bronfenbrenner frente al desarrollo humano, desde una perspectiva ecológica del desarrollo, se constituyen en un elemento básico de fundamento.

Tal como lo expone Villar, F. (2001) haciendo un análisis de las perspectivas contextual y sociocultural del desarrollo, Bronfenbrenner afirma que el desarrollo es un proceso que deriva de las características de las personas (incluyendo las genéticas) y del ambiente, tanto el inmediato como el remoto y dentro de una continuidad de cambios que ocurren en éste a través del tiempo.

Desde la mirada del aprendizaje propuesta por Motta, Risueño A. (2007), a través la neuropsicología dinámica, se reconoce que el aprender es un fenómeno biopsíquico y cognitivo que posibilita el expresarse socialmente¹.

En ese sentido se reconoce el aprendizaje como un proceso integral que aparece durante todas las etapas de la vida y en el que es necesario el cuerpo, el psiquismo y los procesos cognoscitivos que se dan en un sistema social organizado, sistematizado en ideas, pensamientos y lenguaje. El aprendizaje se da y evoluciona en el plano del desarrollo emocional, madurativo y relacional, que solo tiene un impacto cuando es mediado por el contexto y por las relaciones afectivas que se gestan en el ámbito escolar y familiar.

De esta manera el modelo biopsicosocial explica como el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas integra estos tres factores los cuales están en constante retroalimentación unos a otros que de ninguna manera son desarticulados e independientes, unos requieren de los otros para generar aprendizajes y el ser humano necesita de la integración de los mismos para afianzar procesos de aprendizajes perdurables, entendidos desde un sistema biopsicosocial no determinista ni localizacionista, que lo que permite es la estructuración y organización de dichos procesos como plataforma formal del aprendizaje escolar.

Motta, Risueño (2008) plantean que el aprendizaje es un proceso neuropsicocognitivo, auto estructurante y de carácter biopsicosocial. Cada uno de nosotros nace con posibilidades neurobióticas que nos permiten construir el conocimiento, pero sin embargo se requiere de interrelaciones con el medio para que dicho conocimiento pueda organizarse de forma eficaz.

Fernández (2011) define el aprendizaje como un proceso que comprende lo biológico, psicológico y social, en el cual toman parte las capacidades del sujeto, su disposición para adquirir el conocimiento, las técnicas empleadas por los educadores y establecimientos educativos, además del comportamiento de los mecanismos propios del individuo, haciendo referencia a los neuro psicofisiológicos, de los procesos de senso percepción, imaginación, memoria, pensamiento, el desarrollo de la atención, de la psicomotricidad, del lenguaje, de la comunicación, que se desarrollan a través de la interacción familiar y contextual.

Así mismo, de acuerdo a lo planteado por Acuña (2007), es fundamental recordar que en los niños desarrollan y fortalecen procesos básicos para el aprendizaje tales como: la atención y la memoria voluntarias, el lenguaje fonológico desarrollado y el pensamiento conceptual lógico (Talizina, 2000)⁵. Para que estos procesos se desarrollen es indispensable plantear un proceso de enseñanza que, desde la perspectiva de Vigotsky (1991), posibilite a los estudiantes alcanzar la zona de desarrollo próximo (ZDP) mediante un proceso de ayuda ajustada. Desde esta mirada la enseñanza no se basa en el desarrollo, sino que por el contrario conduce al desarrollo y al aprendizaje. Vemos entonces que contrario a enfoques tradicionales que plantean que el buen aprendizaje de los niños depende de su nivel "madurativo", desde esta perspectiva, basada en la teoría histórico-cultural, la enseñanza organizada tiene la gran responsabilidad de crear las condiciones que garanticen el aprendizaje y el desarrollo de las neo-formaciones básicas de los procesos cognoscitivos (Dadidov, 1996).

En este sentido De la Torre (2004) hace una reflexión acerca del papel fundamental de los docentes y del aula de clases como mediadores del aprendizaje, reconociendo que si bien existen necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje es necesario pensar en la enseñanza desde la perspectiva del proceso de cada estudiante, siendo este el eje del proceso, reconociendo como aprende cada uno de ellos, teniendo en cuenta la motivación, el juego y la confianza que deben desarrollarse en las experiencias que se proponen, reconociendo el salón de clases como contexto social de aprendizaje.

Teniendo en cuenta todo lo anterior es pertinente recordar y enfatizar en los lineamientos de la educación inicial realizados por la Secretaria Distrital de Integración Social y Secretaria de Educación Distrital, que dan una ruta clara de cómo estructurar un currículo para la primera infancia, que oriente la intervención y que tenga como objetivo posibilitar el desarrollo humano y no preparar para la educación formal.

Desde la propuesta de los lineamientos existen unos elementos claves a la hora de estructurar el currículo, estos son:

• **Pilares**

PILARES	• Juego
	• Literatura
	• Arte
	• Exploración del medio

• **Dimensiones y ejes pedagógicos**

DIMENSIONES	EJES DE TRABAJO PEDAGÓGICO
Personal-Social	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad • Autonomía • Convivencia
Corporal	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo, su imagen, percepción y conocimiento • El movimiento como medio de interacción • La expresión y la creatividad del cuerpo en movimiento
Comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación no verbal • Comunicación oral • Comunicación escrita
Artística	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad • Expresión • Creatividad • Sentido Estético
Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con la naturaleza • Relación con los grupos humanos y prácticas culturales. • Relaciones lógico-matemáticas

En cuanto a las estrategias pedagógicas es un acierto que los maestros y maestras generen experiencias de indagación, exploración, experimentación, expresión de deseos, emociones, sentimientos, participación, interacción, vinculación, descubrimiento, las cuales se pueden involucrar a través de los proyectos de aula, las actividades significativas abiertas, estructuradas y semiestructuradas. Estrategias que deben ser compartidas y socializadas con el grupo familiar elemento fundamental en el desarrollo.

Bibliografía

Acuña, L. (2007). “¿Y qué pasa con los que no aprenden?” *Dificultades de aprendizaje. Un reto para los maestros de hoy*. Revista Educación y Ciudad N°12. Instituto de Investigación educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP.2007. ISSN: 0123 – 0425. Bogotá, Colombia.

Ardila Alfredo, Matute E y Rosseli, Mónica. (2005) “*Neuropsicología de los trastornos de Aprendizaje*”. México. Manual Moderno.

Azcoaga, J. (1997). “*Aprendizaje Fisiológico, Aprendizaje Pedagógico*”, Buenos Aires Argentina. Ateneo.

Bronfenbrenner, U. (1987). “*La ecología del desarrollo humano*”. Barcelona, Paidós.

Coll, C. & Miras, M. (1992). “*Características individuales y condiciones de aprendizaje: la búsqueda de interacciones*”. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.). Desarrollo psicológico y educación. Madrid. Alianza.

Coll, C. & Solé, I. (1990). “*La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje*”. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.). Madrid.

Fernández Pérez, G. (2011). “*Trastornos del Aprendizaje o Dificultades en el Aprendizaje*”, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Risueño A. (2000). “*Cerebro, psique y cognición*”, Neuropsicología, Buenos Aires: ERRE-EME Ed.

Risueño A. (2000). “*Fracaso y Exclusión social*”, En Risueño A. Neuropsicología. Cerebro, psiquismo y cognición. Buenos Aires: ERRE-EME Ed.

Risueño A., Motta I. (2005). “*Trastornos Específicos del aprendizaje*”. Una mirada neuropsicológica. Buenos Aires: Editorial Bonum.

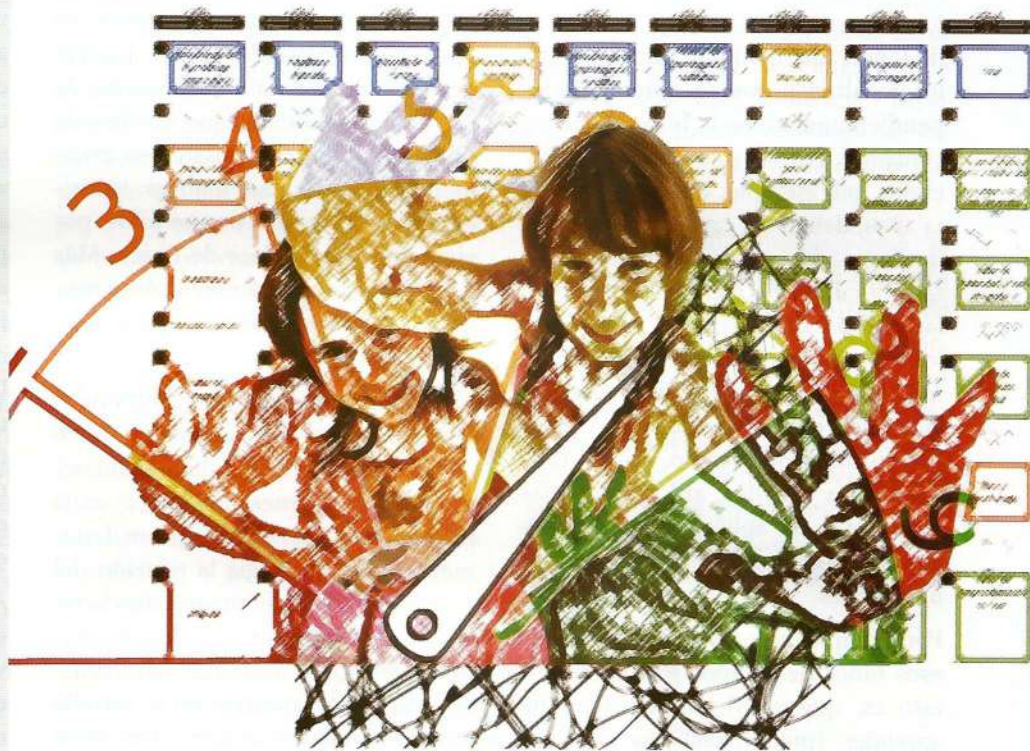
Secretaria Distrital de Integración Social. (2010). “*Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*”, Alcaldía Mayor de Bogotá, Bogotá, Colombia.

Villar, F. (2001). “*Las Perspectivas Contextual Y Sociocultural Del Desarrollo*”. Capítulo 7. En Psicología Educativa y Psicología de la Educación. Proyecto Docente Presentado al concurso público convocado por la Universitat de Barcelona, mediante resolución de 15 de noviembre de 2001 (BOE de 4 de diciembre de 2001). Barcelona.

Notas

1 Risueño, A, Motta I: trastornos específicos del aprendizaje, Bonum, 2007

¿Es posible el currículo en estas épocas?. El currículo: nadando en contra de la corriente



Resumen

Es un planteamiento que rechaza la posibilidad del currículo como estructura de la escuela desde tres consideraciones: la homogeneización de contenidos, métodos y resultados, la necesidad de considerar la diversidad de los contextos, estudiantes y necesidades y el vínculo que debe existir entre la escuela y su entorno, esto es, las necesidades concretas de nuestra sociedad, que son diferentes a las de otras culturas. Ahora bien, se

sustenta que la concepción del currículo es anacrónica, orientada por el determinismo de la modernidad y distante del carácter histórico de las instituciones que aprenden y los organismos vivos. Al final se hace una aproximación a lo que podría ser la génesis de otras formas de organización escolar, más comprometidas con el entorno, con el sentido y con la creatividad, lo que nos remite al trabajo por proyectos.



Dino Segura

Corporación Escuela Pedagógica Experimental
dino.segura@epe.edu.co

Generalidades

Lo que mejor caracteriza a la escuela como hija de la modernidad es el currículo. Y no me refiero con esta afirmación a algún currículo en particular; no, me refiero es a la existencia misma del currículo. Una vez definimos en la escuela el currículo ya se sabe qué es lo que queremos, esto es, cuáles son los objetivos que se buscan, se sabe también cómo es que lograremos eso que estamos buscando y por supuesto, cómo podemos establecer si hemos logrado o no lo que estábamos buscando¹.

El currículo concretiza en la escuela el sueño de la modernidad, el triunfo de la razón humana: la capacidad de lograr una máquina que produzca los resultados que se quieren independientemente de la historia, de los contextos y de los sujetos. Cuando decimos, por ejemplo, que los niños de 14 años, deben ser capaces de resolver determinados ejercicios de álgebra, tales y cuáles de ciencias y, así, para las demás disciplinas, son muchos los cabos sueltos que se dejan, digamos, descuidadamente y muchas las violencias que se promueven. Y estas pretensiones que señalo, no son traídas de los cabellos, ahí tenemos las propuestas de aplicar a los niños y adolescentes pruebas estandarizadas universales.

Por ejemplo, se está suponiendo que esos niños de 14 años son normales, esto es, que están en capacidad de aprender (memorizar) los procedimientos que corresponden para resolver los ejercicios de álgebra previstos (vale la pena reconocer la circularidad de la definición, que le da a la escuela un poder hegemónico). En caso contrario se deben aplicar los cursos remediales o el tratamiento a que haya lugar, lo importante es que al final podamos hacer a todos los mismos tratamientos con idénticas expectativas. Sin embargo, no existe una claridad acerca de lo que se supone por normalidad.

Pero también, se está suponiendo que eso que incluimos como aprendizaje deseable (los ejercicios de álgebra,

...Existen varios tipos de aprendizaje; entre otros, aprender por descubrimiento, por ensayo y error, por repetición o aprender haciendo. De todas estas posibilidades, el aprendizaje por repetición es tal vez el de más bajo nivel...

en el ejemplo) corresponden a contenidos disciplinarios realmente convenientes, sea porque son útiles, sea porque son verdaderos, sea porque tradicionalmente se han incluido. Al respecto, recordemos que muchos de los contenidos curriculares se están incluyendo, de una manera idéntica, desde hace más de 100 años, por ejemplo, para la clase de Física. Más adelante veremos también cómo muchos de esos contenidos son falsos y la mayoría, inútiles.

La dinámica que supone y propone el currículo frente al conocimiento (esto es los caminos que deben seguirse) es perversa. Si queremos lograr en la escuela la comprensión de un fenómeno no se privilegia la relación del estudiante con el fenómeno sino la relación del estudiante con la información que se tiene acerca del fenómeno. En estas circunstancias no se estudia el fenómeno sino lo que dicen otros acerca de él. Podríamos decir entonces que la escuela produce un apantallamiento entre el sujeto y su objetivo de aprendizaje (o de conocimiento), validando entonces su distanciamiento. De alguna manera ese es el papel que juegan los libros de texto.

Y como lo que se debe aprender ya es asunto conocido, existen ciertas cualidades de los estudiantes, bastante incómodas, que pueden enrarecer el aprendizaje; por ejemplo, la creatividad y la imaginación, que más que incómodas se convierten en atributos inútiles.

Con respecto a esto reitero que, en la escuela, esto es en los contenidos previstos curricularmente, no existe pregunta que no tenga ya perfectamente establecida la respuesta. Es por ello que podríamos afirmar que la escuela gira en torno a un conjunto de actividades manteniendo los ojos puestos en el pasado. Son los logros de la especie convertidos en procedimientos y enunciados, los que se constituyen en los objetivos de la escuela. El espíritu de la repetición se traslada a casi todas las actividades, así, un maestro de la universidad advertía a sus estudiantes, *“para solucionar los problemas el único método que valgo es el que yo enseñé”*. ¡La posibilidad de innovación esta clausurada!

Así pues, el currículo es la concreción de la escuela como una máquina trivial (Ver H. Von Foester, 1996), esto es, de una máquina que funciona como se espera que debe funcionar, haciendo lo que tiene que hacer independientemente de la historia, de los contextos, de las inquietudes, de las diferencias: el interruptor prende el bombillo, la llave abre la puerta, ... etc., y además, su funcionamiento es el ejemplo por excelencia de la importancia de la obediencia, corroborando que ésta es la cualidad más valiosa para sobrevivir en la escuela.

Hace unos años P. Senge (2000) llamó la atención al pensar en una institución escolar que atendiera a las características del aprendizaje, de los estudiantes y de los contextos y

se convirtiera en una institución que aprende, en dinámicas de la teoría de la complejidad. Por aquellos años estábamos terminando un proyecto de investigación financiado por Colciencias en donde planteábamos consideraciones semejantes, tomados de nuestro contexto (Segura, 2007).

Con estos comentarios previos podemos abordar ahora asuntos puntuales de la estructura del currículo. Nos referiremos al aprendizaje, a los contenidos, a los sujetos que aprenden y al aspecto político de todo esto. Como lo notará el lector, las consideraciones más que generales son locales, esto es, tomadas de nuestro entorno inmediato.

El aprendizaje

En primer lugar, existen varios tipos de aprendizaje; entre otros, aprender por descubrimiento, por ensayo y error, por repetición o aprender haciendo. De todas estas posibilidades, el aprendizaje por repetición es tal vez el de más bajo nivel.

Si consideramos, con Bateson (1997), que el aprendizaje es para los individuos (organismos) lo que la evolución es para las especies, esto es, un proceso de adaptación a su entorno, en un caso del individuo, en el otro, de la especie, es claro que en cada aprendizaje hay transformaciones recíprocas en cuanto tanto los individuos como el entorno cambian y, también es claro, que en todo momento estamos aprendiendo.

Así pues, en el aprendizaje por repetición y memorización el individuo es pasivo puesto que lo que tiene que aprender es algo que ya está enunciado y con frecuencia es tanto más apreciado en cuanto más literal sea. Así pues, el aprendizaje por memorización no produce transformaciones duraderas en quienes aprenden, además, como para memorizar no es necesaria la comprensión, con frecuencia se trata de aprendizajes temporales. Ausubel (que postulaba el aprendizaje significativo) denominaba a este tipo de aprendizaje, aprendizaje podrido.

Pero volviendo al principio, decíamos que en todo momento estamos aprendiendo. Y eso es inevitable. G. Bateson el eminente biólogo y epistemólogo inglés, planteaba al respecto que no existen aprendizajes únicos: siempre que se aprende algo, simultáneamente se están aprendiendo muchas otras cosas (que llamaremos aprendizajes colaterales, para él deuteroprendizajes (Bateson, 1972)). Veamos esto mediante un ejemplo simple. Cuando un niño, como tantos cuando están en cuarto de primaria, aprende las tablas de multiplicar, recurre a muchas estrategias de memorización y a la vez, es ayudado por múltiples personas para que logre su objetivo, aprender las tablas. Entonces repite y repite, y el tío le ayuda, y le ayuda el tendero, y le ayuda la mamá y finalmente hay un día en que este niño responde 63 cuando su maestro le pregunta “¿9 por 7?” Y todo el esfuerzo es recompensado, corriendo va a casa y cuenta que ya sabe las tablas y entonces todo es alegría y el uno le da un helado y el otro le promete no sé qué cosas y sabe además que pasará a quinto.

Pues sí, el niño aprendió las tablas, pero también aprendió otras cosas. Ese aprendizaje no vino solo. El niño aprendió que aprender es repetir y memorizar. Y posiblemente muchos

años después encontraremos a esta persona, ya un adulto, repitiendo y memorizando cuando está haciendo el doctorado. Aprendiendo, se aprende a aprender.

El niño aprendió que en la escuela no se aprende por el valor que tienen las cosas, los aprendizajes, sino por lo que se recibe a cambio, por el certificado para pasar a quinto, por la calificación o por el helado que le prometieron. Podríamos decir que se trata de un caso ramplón de conductismo. Se aprende por las motivaciones (hay casos en que los estudiantes no estudian por saber, sino para pasar!). El placer del conocer ha sido remplazado por la tiranía del pasar. Se da así el paso del entusiasmo a la angustia, de la creatividad a la obediencia y de la autonomía e invención al logro de los mínimos establecidos y la repetición estéril.

El niño aprendió también que lo que hay que aprender es lo que está prescrito en la escuela. Las tablas de multiplicar pueden ser muy importantes y entretenidas; sin embargo, si se aprenden en la escuela es por la estipulación escolar, no por el deseo de saber. El niño también aprendió que quien establece en qué momento se lograron los aprendizajes, no es él, es alguien externo al proceso.



Así pues, aun cuando el aprendizaje explícito que se buscaba era el de las tablas de multiplicar en el proceso aparecen otros aprendizajes que no se pretendían y que como lo dice Bateson (op. cit.) son más duraderos en cuanto son aprendizajes caracterológicos.

Para complementar estas consideraciones señalemos que los logros y transformaciones que se dan en los niños en otras experiencias cuando consiguen la invención que estaban buscando y por la que habían persistido, son casi “para toda la vida” y se proyectan a múltiples dominios de manera positiva. En una investigación, adelantada en Corporación Escuela Pedagógica Experimental, identificamos en varias instituciones, casos en los que los estudiantes que habían conseguido metas difíciles que exigían dedicación, habilidad e imaginación y que eso los había llevado a circunstancias de reconocimiento, se sentían capaces de superar las dificultades que fueran, en particular sus comportamientos agresivos, unas veces, indiferentes otras y pesimistas ante la vida casi siempre, por conductas entusiastas, solidarias y optimistas! En otras palabras, el logro de aprendizajes que son retos, viene acompañado de la consolidación de seguridades, optimismo y confianza en las propias capacidades². Y esos valores caracterológicos son muy importantes, casi siempre más que los logros puntuales y específicos que se consiguieron intencionadamente.

Esto, que estamos afirmando acerca del aprendizaje, tiene como objetivo mostrar que la pretensión curricular de homogeneizar los aprendizajes, al enunciarlos como objetivo de la escuela, es bastante anacrónica en cuando no considera elementos recientes de la investigación en la educación y el aprendizaje.

En particular, vale la pena valorar la importancia de aprendizajes que se concretan como invenciones y retos a la creatividad, la imaginación o la destreza y su proyección en la vida de los estudiantes para todas las dimensiones



Fotografía - Alberto Motta

del ser, sea en lo cognitivo, en lo social o en lo afectivo, frente a la aridez e indiferencia que acompañan los aprendizajes restringidos a la repetición y la memoria.

Señalemos para finalizar que estos aprendizajes colaterales no son los mismos para todos los niños. Una actividad que para unos es un acicate para otros puede ser terriblemente aburrida. Mientras para unos es rica en interrogantes y posibilidades, para otros puede ser árida e insignificante. En general, nadie puede saber lo que alguien aprendió en el desarrollo de una actividad. El aprendizaje visto desde la teoría de la complejidad es una emergencia y como tal es imposible preverla para anticiparse a ella. Estamos ante una situación usual. Cuando salimos de una conferencia que alguien ofreció para todos y solicitamos que cada quien la resuma, nos encontraremos con que cada quien escucho SU conferencia y que parece que hubiésemos asistido a conferencias distintas. Y así sucedió.

Los contenidos

Con este término los educadores solemos referirnos a lo que enseñan desde el punto de vista disciplinario. Tenemos así una serie de términos tanto de las matemáticas como de las ciencias naturales o del lenguaje como

triángulos, fuerzas, célula, esdrújula, energía, balance, equilibrio, etc. que son familiares para todos. Es así como algunos maestros les dicen a los otros que están enseñando a balancear ecuaciones, otros a estudiar las propiedades de los triángulos o incluso a componer o descomponer fuerzas. Ese es el argot de los maestros, nuestro argot.

Pero, ¿qué hay detrás de ello? Lo que voy a decir es increíble.

Por increíble que parezca, detrás de todo esto está Platón.

Para Platón, la verdadera realidad la constituyen las ideas y no las cosas materiales. Según esta teoría, el mundo se divide en dos: el mundo de las ideas o de las formas, donde la idea de las cosas es perfecta, y las formas son conceptos inteligibles, inmutables, individuales y eternos; y el mundo sensible, donde solo hay una percepción parcial, un reflejo de las cosas, de las formas o de las ideas, a través de los sentidos³. (Al respecto, es ilustrativa la imagen de La Caverna en La República, libro VII).

Uno podría pensar que como Platón murió antes de nacer Cristo, lo que afirmaba también debería estar muerto; sin embargo, sus planteamientos siguen vigentes en nuestra educación. Un par de ejemplos al respecto puede ser suficientes.

La Física que se enseña es un conjunto de enunciados perfectos para un mundo perfecto (ideal), la cinemática o es-

tudio del movimiento (sin causas) o la dinámica que estudia las causas del movimiento son perfectas. Todo funciona preciso y exacto y en ese mundo están los ejercicios que se resuelven y los problemas que se proponen. Ese mundo NO ES EL MUNDO en que vivimos. Porque en el mundo en que vivimos hay fricción y resistencia del aire; hay turbulencias y rozamiento interno. Y entonces, esa física precisa, exacta e impoluta es inútil para aproximarnos a los problemas de la vida, de la cotidianidad.

Y en la Matemática la situación es parecida. Una vez la maestra de pre-escolar ha mostrado a los niños los triángulos y círculos, los polígonos y cuadrados, entonces con la idea honesta de relacionar lo que se aprende y trata en el aula con la vida y la cotidianidad exclama, ¡Ahora vamos niños a encontrar en la escuela *círculos y triángulos, y esferas y cuadrados!* Y, los encuentran... Claro, desde muy pequeños empezamos a mutilar la realidad para meterla violentamente en la teoría⁴. Porque con excepción de un par de pompas de jabón, en nuestro entorno no existe esa geometría platónica, lo que existen son formas Mandelbrotianas: fractales que están ahí aunque como siempre sucede: como no los conocemos, no los vemos⁵.

A ver, lo que quiero decir con estos ejemplos son dos cosas: Primero, que mucho de lo que se enseña en la escuela está equivocado. Ese mundo que pretendemos elaborar en el aula no es el mundo en que vivimos. NO EXISTE. Ni la física que se enseña corresponde al comportamiento de los objetos físicos en la cotidianidad, ni la geometría que se estudia corresponde a las formas con que nos encontramos en el día a día. A esta clase de objetos, que son del mundo platónico, pertenecen muchos de los contenidos. Pero hay otros, que se relacionan más con concepciones anticuadas que con nuestro mundo de hoy.

Existe una cantidad de procedimientos y procesos que ENSEÑAN y son equivocaciones (que en cierta mane-

ra se relacionan con los aprendizajes colaterales, que nombramos antes), y son errores graves. Por la manera como se enseñan las ciencias y las matemáticas, más que otras disciplinas, el mundo que construyen los estudiantes sin comprenderlo, pero que es el resultado de las exposiciones y tareas escolares, es un mundo que dejó de existir para las ciencias naturales y la antropología hace más de 100 años. Con las contribuciones de la física a comienzos del siglo XX, para la humanidad fue claro que para un único conjunto de observaciones son posibles diferentes teorías explicativas y que, además, no es posible observar algo sin modificarlo. Y, ¿esto qué quiere decir?

Esto quiere decir, ni más ni menos, que no existe una explicación o una teoría absoluta, definitiva y verdadera. Todos estos atributos son relativos y es por ello que, en el estudio de las sociedades frente a un mismo mundo, el mundo en que vivimos, son posibles múltiples concepciones, múltiples

para elaborar una primera aproximación al solucionar un problema, con frecuencia y tal vez, por ignorancia, se muestran como afirmaciones absolutas y definitivas. No es que estemos en contra de las ecuaciones de Newton o de alguno otro, lo que proponemos es que no sean deterministas y esto es posible si en vez de aproximarnos solucionando las ecuaciones diferenciales lo hacemos desde los sistemas dinámicos, por ejemplo, mediante estrategias de aproximación, mediante simulaciones reales y recurrencias (un desarrollo de esta propuesta se encuentra en Segura, D. 2000 y es utilizada por Alarcón, M. 2010 en su trabajo de grado). Parte de esa confusión conduce a otra que se concreta en la expresión: *¡la matemática es exacta!*, que no es otra cosa que confundir la matemática que NO es exacta con los resultados de utilizar un algoritmo que sí lo es, pero que no es LA matemática.

Veamos ahora las relaciones que existen entre Información – conocimiento y modernidad – posmodernidad que

...Esto quiere decir, ni más ni menos, que no existe una explicación o una teoría absoluta, definitiva y verdadera...

culturas. Y no tenemos argumentos lógicos para sostener que una cultura sea más avanzada o más cierta, o más definitiva que otra.

En la escuela, sin embargo, cuando se estudian los contenidos establecidos, se logra por las actividades que se promueven, que los estudiantes conciban esos contenidos como saberes absolutos y definitivos. Aunque es posible presentarlos como buenas aproximaciones o como estrategias adecuadas

nos pueden dar luces para comprender desde la epistemología lo que sucede en las aulas.

El título de esta parte puede inducir a pensar que existe una relación fundamental entre la información y la modernidad o entre el conocimiento y la pos-modernidad (o como se quiera denominar la época en que vivimos). Pues no, no creo que exista una relación ontológica o algo por el estilo. De lo que se trata es de llamar la atención

por la importancia y el significado de esos términos en épocas pasadas y cercanas y también, en la actualidad.

Hasta hace relativamente poco tiempo, tal vez 100 años, o tal vez 50, o, tal vez solo hace 25 años como la información era ya tan importante como lo es hoy en día y no se contaba con las bases de datos que hoy llevamos en los bolsillos, la información que hipotéticamente pudiéramos necesitar se llevaba puesta, esto es, en la cabeza. Entonces teníamos que aprender infinidad de datos. Y memorizábamos el logaritmo de 2, la raíz cuadrada de 10, el seno de los ángulos notables y, así, infinidad de datos, que seguramente nunca íbamos a requerir, pero era explicable hacer pues se aprendía todo eso *por si acaso*... Y, también memorizábamos los algoritmos y procedimientos de las matemáticas, la química y la física y las taxonomías de la botánica y, ¡tantas otras cosas! Las definiciones, el teorema del seno, los productos notables, etc. ¡Y recuerdo la admiración que profesábamos por los eruditos! Claro, es explicable que entonces el centro de atención de los contenidos escolares fuesen las informaciones; si no las memorizábamos en la escuela, ¿en dónde las podíamos hallar cuando las requiriéramos?

Todos sabemos que sin información no es posible el conocimiento ya que este se sustenta precisamente en la información pues con ella disponible es posible, echando mano a la experiencia y la conversación, añadiendo en los procesos y frente a las dificultades creatividad e imaginación, a la vez que razonamiento y lógica y recurriendo a consideraciones de la ética y estética abocar y solucionar las dificultades que se nos presenten tanto en la cotidianidad como en el ejercicio profesional, esto es, es posible elaborar conocimiento (ver Segura, 2002). Pues sí, la información siempre ha sido necesaria pero las cosas han cambiado y la información que necesitemos hoy, la encontraremos con un poco de pericia en las bases de datos y motores de búsqueda de las redes internacio-

nales. Hoy no es necesario memorizar tantos datos ni aprender punto por punto los procedimientos que nunca vamos a utilizar y que, si se nos presentan como una necesidad, los encontraremos en nuestros bolsillos.

Así pues, con respecto a la información, lo determinante no es conseguirla sino saber qué hacer con ella. En otras palabras, hoy lo determinante es el conocimiento, esto es, saber cómo la información que poseemos se puede proyectar frente al problema que tenemos en cuanto seamos capaces de adicionarle a la información la experiencia, la creatividad y la lógica y esos otros ingredientes que sólo surgirán como una revelación si poseemos la pericia para lograrlo.

Volviendo al currículo, la prescripción con respecto a los aprendizajes que deben lograr los estudiantes, sólo es posible si se restringen a informaciones. El conocimiento no es algo que pueda escribirse o transmitirse por algún medio. Así como nadar o montar en bicicleta, saber abrir una puerta o sembrar un árbol nos exigen más que información sobre cómo hacerlo, de la experiencia para hacer las cosas, de saber sortear las dificultades que surgen de que todas las puertas no sean iguales o de las variaciones del piso sobre el cual se encuentra la bicicleta, o de las características del árbol y del suelo en el que lo voy a sembrar; así mismo, el conocimiento no es una receta, una receta es información. El conocimiento es algo más, es mucho más. Así como cuando digo que tengo experiencia en algo (en cobrar un tiro libre, diría Messi), es bastante difícil que esa experiencia se pueda escribir, se pueda contar, se pueda transferir. Hay tantas cosas que solo se pueden aprender haciéndolas, entre ellas escribir o leer un poema.

El currículo es posible si los contenidos se restringen a informaciones. Entonces será posible hacer el listado de las informaciones deseables para ser aprendidas. Podremos luego dosificarlas de acuerdo con algún criterio por peregrino que parezca, como el

de ir de lo simple a lo complejo y organizarlo en paquetes que deben memorizarse año a año y, ya. Así tenemos un plan de estudios. Pero si nuestra intención no está centrada en la información sino en el conocimiento, las cosas son distintas.

La diferencia central es que las informaciones son enunciados congelados, algo así como fósiles: son datos, instrucciones, procedimientos, definiciones, mientras que el conocimiento es un asunto dinámico como cuando yo digo, *que lo hago según mi experiencia*. Cómo puedes escribir tu conocimiento de nadar, de montar en bicicleta, de gatear, de escribir. El conocimiento siendo lo que orienta nuestras acciones es algo indescriptible.

Hay al menos dos maneras de aprender, la primera y más antigua y que con seguridad se utiliza más universalmente es simplemente vivir. ¡Viviendo hemos aprendido tantas cosas! Hemos aprendido algo que todos reconocen como difícil y como un aprendizaje autónomo: la lengua materna. Curiosamente, si el niño vive con padres extranjeros en un determinado país, aprenderá los dos idiomas y seguramente hasta tres, "sin esforzarse demasiado". Pero no solamente aprende eso. En matemáticas, por ejemplo, todos aprenden que, *si se les hace tarde, deben correr*. Y, ¿quién les enseñó que se puede compensar el tiempo con la velocidad? Parece evidente, pero solo lo es para quien ya lo sabe. Lo mismo, saben que el orden en que se suma un conjunto de números no tiene ninguna influencia en el resultado. También sabemos cómo movernos, caminar, saltar, lanzar objetos, etc., en un planeta en el que la aceleración gravitatoria, responsable de la magnitud del peso es $9,81 \text{ m/s}^2$; sabemos cómo comportarnos en la fiesta de grado de la sobrina y cómo hacerlo con los "amigos atorrantes de J. M. Serrat"⁶. En fin, hemos aprendido a vivir en este planeta y en los diferentes contextos posibles de la sociedad en que vivimos. Sabemos cómo utilizar, subir y apearse de un Transmilenio y

hemos sentido que, en eso, no tenemos nada que envidiarles a quienes en otras ciudades se desplazan en los vagones de los metros.

Otros aprendizajes han requerido de un esfuerzo mayor, o al menos diferente. Por ejemplo, a pesar de que no se ha aprendido mucho de física o de matemáticas, hemos aprendido al menos cómo presentar las pruebas y trabajos de física y de matemáticas para complacer las veleidades de nuestros maestros, los unos exigen márgenes; otros, extensión; otros, bibliografías; otros, síntesis, etc., y a todos se debe dar gusto.

Los estudiantes

Si en las páginas anteriores hemos querido plantear que los presupuestos curriculares de homogeneización en cuanto a los aprendizajes y los contenidos son imposibles, es un tanto más difícil lograrlo para el caso de los estudiantes. El asunto es aún más complicado en cuanto el mundo a que se refieren las disciplinas es cada vez más distante del mundo que viven nuestros niños. Vale la pena considerar cómo las metáforas que se utilizaron para teorizar acerca del mundo, que incluyen enjambres de insectos para pensar en las moléculas (teoría cinética de los gases), monos del zoológico para pensar en el benzeno (Kekule), sistemas planetarios para concebir los átomos (Bohr) o las transacciones financieras para concebir la conservación de la materia (Lavoisier), entre otras imágenes, posiblemente hoy no están en nuestra realidad; por el contrario, son mucho más familiares asuntos que otrora no existían como los controles remotos, la comunicación en tiempo real, la realidad virtual, etc. Vivimos en otro mundo y estamos exigiendo a los jóvenes de hoy que piensen como nuestros antepasados. ¡Qué paradoja!

Mientras en su cotidianidad, en su comunicación y en sus intereses viven una realidad, en la escuela tienen que pensar en una realidad que es unos 200 años más vieja, la escuela es así un viaje al pasado, no un viaje al futuro.

Por otra parte, la homogeneización institucional de acuerdo con la cual todos deben aprender lo mismo y de la misma manera, se estrella, contra la diversidad de experiencias, gustos, informaciones y posibilidades. Y hoy, en pleno tiempo de la globalización nos encontramos con que a pesar de que las exigencias sobre la escuela se han unificado hasta el punto de estandarizar las pruebas, las diversidades son mucho más explícitas y evidentes no solo en cuanto a las religiones y creencias, sino en cuanto al género y las posibilidades de realización personal de cada quien. El currículo (cualquier currículo) se estrella así contra la realidad; mejor, contra las múltiples realidades. No solo la realidad es diferente para cada quien, sino que nosotros mismos somos diferentes en cada vivencia, en cada situación, es por ello que no somos autistas y vivimos realidades diferentes dependiendo de nuestra enactividad (Ver los planteamientos de F. Varela (1995) al respecto).

Pensar en la posibilidad de un currículo suponiendo que los individuos que aprenden cumplen con ciertas especificaciones generales (que denominamos la normalidad) es simplemente desconocer los avances que hemos logrado en el conocimiento de nosotros mismos y desaprovechar las ventajas reales que surgen no solamente de un entorno diverso, sino de un conjunto de individuos diversos y con una creatividad exuberante, tal vez relacionada con las múltiples cosmovisiones y realidades que se han construido en la dinámica cotidiana ligada a la multietnicidad. A propósito, hay algo que estudiar, como nos lo recomienda Lugari (ver Calderón, 2013) del trópico en que vivimos. Al respecto habría mucho que decir frente a nuestra tendencia a copiar lo que hacen los europeos. No podemos irnos a estudiar las descargas eléctricas en Europa cuando es aquí en Colombia donde las tenemos más cercanas y explícitas, nos recomienda Horacio Torres, especialista colombiano en rayos... No podemos seguir dibujando los árboles, anchos abajo y puntudos cuando los árboles

en el trópico son anchos arriba y delgados abajo, nos lo recuerda Juan Carlos Borrero, inventor colombiano de la desalinización como opción para dar agua potable a las comunidades de la Guajira. No es posible que continuemos trayendo soluciones estandarizadas de las zonas templadas al trópico, cuando las situaciones locales son definitivamente diferentes. Necesitamos una ciencia (o si lo prefieren, un conocimiento) para nuestra realidad, que consulte no solo lo que sucede en las zonas templadas, sino que atienda las condiciones locales en que vivimos.

Por otra parte, desconocer las historias, y el carácter de cada quien, y suponer que todos aprenderán lo mismo y, además, pretender que lo hagan de la misma forma, no es otra cosa que plantear una violencia y un imposible. Sobre este asunto se podría profundizar mucho más. Valga recordar que Colom y Melich (1997) anotan con una referencia a Finkelkraut.

La escuela es moderna, los alumnos son posmodernos. Los currículos escolares, los proyectos educativos de cada centro, las leyes de la educación ... necesitan para sobrevivir puntos de referencia y en cualquiera de ellos hace su aparición la razón moderna.

Philippe Meirieu también plantea elaboraciones interesantes sobre nuestros niños y adolescentes de ahora en su texto *Frankenstein educador* (Laertes: 1998).

En fin, a nuestra manera de ver, el sueño de estarse anticipando mediante el currículo a las necesidades de una población diversa (como si fuera homogénea) mediante la definición de metas igualmente puntuales y utilizando métodos generales que tienen que ser válidos para todos no solo es imposible, sino que le plantea a la educación una tarea permanente de violencias y frustraciones en la que con seguridad nos encontraremos con reclamos y manifestaciones del siguiente tipo:

1. Una duda permanente de los estudiantes con respecto a la utilidad de lo que están aprendiendo y, por supuesto, de lo que están haciendo.

2. Un aumento permanente de casos de indisciplina e incumplimiento de tareas académicas, que son casi siempre consecuencia de lo anterior.
3. Así, pues, se aumentan permanentemente las necesidades de controles y de sanciones mediante reglamentos y manuales. Como en este caso la clase es un sistema cerrado, la entropía – el desorden aumenta. Esto conduce a mayores insatisfacciones.
4. Una carga creciente de indisposiciones y preocupaciones de parte de los maestros, a la vez que con frecuencia una desmotivación resultante del convencimiento o duda de la inutilidad de lo que están haciendo y enseñando.
5. Un cambio de actitud de todos en frente de la escuela como institución educativa a la cual inicialmente asisten los niños con la expectativa y el interés que se derivan de su contacto con el conocimiento y que se frustra luego de poco tiempo.
6. La carencia de intereses y vínculos afectivos por lo que hace contribuye al refugio de los niños y adolescentes en entretenimientos con frecuencia negativos como las adicciones a los artefactos digitales y aún a las drogas psicoactivas.

Consideraciones políticas

Las observaciones que hemos planteado no son nuevas, lo que hemos hecho es reorganizar los inconvenientes que se derivan del currículo de manera tanto distinta. A manera de resumen las preguntas que queremos plantear para abordar este punto son estas:

1. ¿Por qué se mantienen las prácticas curriculares en todo el mundo (occidentalizado) si las concepciones contemporáneas que lo orientan en cuanto a lo que es el conocimiento, el aprendizaje, los estudiantes y las necesidades sociales van en contra de sus presupuestos?
2. ¿Por qué al interior de la institución educativa se insiste en la obediencia como la cualidad fun-

damental mientras se descuida sistemáticamente la creatividad, la imaginación y la invención y, aún elementos claves en la formación como la autonomía?

3. ¿Por qué se enfatizan aprendizajes universales que están desactualizados y a veces equivocados mientras se mantiene un abandono frente al conocimiento de lo local, que incluye nuestros saberes, nuestras posibilidades y nuestra historia?

Estas preguntas no se refieren a un currículo en particular, ellas están presentes para cualquiera en cuanto todos suponen que los estudiantes se pueden homogeneizar, los aprendizajes se pueden pre-determinar y los resultados se pueden comparar (como sistemas cerrados), haciendo a un lado tanto las culturas características de los territorios como las urgencias, posibilidades e historias territoriales

Pero esto que estamos diciendo, lo han planteado muchos desde diversas orillas. Y lo saben quiénes, desde la autoridad, imponen las políticas educativas a través de la banca internacional y otras agencias. Las razones por las cuales se mantienen son definitivamente políticas y vale la pena adelantar algunas hipótesis, que deberán tomarse con cautela pues son simplemente eso, hipótesis.

1. En primer lugar, debemos anotar que las pirámides poblaciones se han transformado bastante en los últimos años de tal suerte que se puede prever que para muchos países del primer mundo dentro de pocos años, la franja social de producción laboral se va a disminuir mientras que el número de ciudadanos que requerirán apoyos en seguridad social va a aumentar (por ejemplo los mayores de 70 años). Eso significa que estos países requieren jóvenes de otras latitudes (o de donde sea) para dar cuenta de sus necesidades en lo productivo e investigativo y no solamente como se pensaba hasta hace poco, en ta-

reas secundarias. En suma, se necesita población que aporte al sistema social.

2. En segundo lugar, para la incorporación de estos jóvenes en las dinámicas sociales y productivas de los países de destino (Canadá, Australia, Alemania, por ejemplo) es conveniente que se hayan creado orgullos y expectativas por pertenecer al primer mundo en detrimento de lo que se podría construir por el conocimiento del entorno y de sus posibilidades locales. Eso quiere decir que se trata de copar el tiempo con el cumplimiento de exigencias académicas y con ello, anular los posibles vínculos conscientes y enriquecedores derivados de lo local. No es conveniente, por ejemplo, que se construyan orgullos por lo que somos o expectativas por lo que podríamos llegar a ser.
3. Entre estos vínculos con lo local que para el tránsito de los jóvenes al primer mundo vale la pena restringir, señalemos las expresiones culturales autóctonas. Es por ello que se da un privilegio a las exhibiciones de valores de lo que se denomina el mundo globalizado que va desde lo que se consume en la comida hasta la música que se baila y el uso del tiempo libre o la manera como se concretan la inteligencia y las habilidades intelectuales, con ejercicios y tareas estandarizadas que se realizan en todas partes desde Shanghái hasta París. Así pues, con el detrimento y ridiculización de lo que somos y la valoración de lo que son los otros se está construyendo una avenida de deseo para estar algún día entre los privilegiados y ver la emigración como un triunfo.
4. En paralelo con esto, la escolaridad deberá organizarse para colocar como primer principio la obediencia, aun sacrificando la creatividad y la imaginación. En este sentido es conveniente reiterar que lo que cada quien va a realizar como profesional en su sitio de trabajo, es el resultado de aprendizajes que se

logran trabajando y por ello, más allá de cierta alfabetización que se logra en la escuela, poco de lo que allí se enseña será útil en el ejercicio profesional. Lo importante son los aprendizajes colaterales como dependencia, la habilidad para solucionar problemas planteados por otros y la obediencia.

Tenemos entonces que desde la banca internacional se está imponiendo en el mundo un modelo de escuela que es la que las multinacionales necesitan. Ahora bien, a la par que las reformas se orientan hacia ello en beneficio de la globalización, nuestros niños que permanecerán aquí en sus países de origen, en Colombia, por ejemplo, estarán con una formación muy pobre no solo si se quiere una vida de realizaciones, sino para contribuir en el país con propuestas de transformación a partir del conocimiento que logremos de nuestras posibilidades y de las investigaciones que han dado muy buenos resultados en tal sentido y que nadie conoce. En este sentido es sorprendente el desconocimiento de nuestra historia, nuestra diversidad, nuestras posibilidades. Las exigencias curriculares son tan grandes que no tenemos tiempo para conocernos nosotros mismos.

En el marco de nuestras políticas internas lo que se decide y hace en el marco de la educación, la ciencia, la investigación y la tecnología está perfectamente articulado con las intenciones internacionales. Es así como desde el gobierno de Cesar Gaviria (1994) la intención de lograr mediante la investigación y la industrialización sustituir importaciones pasó a un segundo plano y con la apertura económica que se inauguró e instaló como perspectiva determinante en lo económico, el aprovechamiento de los minerales y de recursos no renovables, se continuó con el desmonte de todos los institutos de investigación que habían llegado a ser más de 20, y que hoy se han reducido a unos 4. En el presente se ha continuado con la disminución de los rubros del presupuesto

...Tenemos entonces que desde la banca internacional se está imponiendo en el mundo un modelo de escuela que es la que las multinacionales necesitan...

nacional destinados para la formación en la investigación y el apoyo a entidades como COLCIENCIAS o a las universidades estatales.

Observaciones finales

En frente de estas circunstancias, un cambio de currículo no es la salida, sería simplemente cambiar de metas y contenidos, que por muy buenos o convenientes que se eligiesen, estarían siempre limitados por las concepciones homogenizantes y violentas que entraña por principio la estructura curricular. Por otra parte, por lo que hoy sabemos acerca del aprendizaje y del conocimiento es claro que eso no se puede conseguir de una escuela concebida como una máquina trivial, máxime cuando se trata de emergencias impredecibles. A lo sumo se logran memorizaciones inútiles y temporales. Tenemos que volver al aprendizaje natural y centrar las metas en los asuntos que se están haciendo posibles en la época en que estamos viviendo. Es como si se tratara de proponernos lograr el mejor árbol cuando lo estamos sembrando. Lo que se requiere es darle el mejor cuidado, luz, agua, etc., que él será lo que tiene que ser y no tendrá sus ramas y hojas donde nosotros queremos que las tenga sino simplemente donde las tiene. Requerirá de un ambiente rico en posibilidades, condiciones, alimentos, etc. En suma, se trata de tener en cuenta algo así como lo siguiente para enriquecer realmente la vida de nuestros alumnos.

1. Los horizontes escolares de hoy debe desplazarse de la información al conocimiento. Esto significa que lo importante no es memorizar la información sino saberla utilizar para aprender a tomar decisiones, orientar nuestras acciones y actuar.
2. Las problemáticas que se estudian deben estar vinculadas con las comprensiones derivadas de lo local, se logrará así una articulación inteligente entre lo que se hace en la escuela y los intereses de la comunidad y se posibilitará el funcionamiento de la escuela como un sistema abierto que disminuirá la entropía y reducirá las necesidades de control.
3. Las metas fundamentales estarán en la educación (formación) más que en la instrucción. A través de ella se logrará en los estudiantes seguridades, confianza en sí mismos, elaboración de orgullos por lo que somos y hemos logrado, habilidades para trabajar en equipo, optimismo y seguramente el convencimiento de que podemos ser protagonistas en la transformación del mundo en que vivimos.
4. El tratamiento de las problemáticas nos posibilitará conjugar en la práctica diversas manifestaciones del saber, desde los conocimientos de la ciencia occidental hasta los saberes ancestrales y tradicionales. La ignorancia es la única explicación que hallamos para explicarnos el abandono en nuestras escuelas

de los saberes ancestrales, esto es, de las formas como nuestros ancestros se relacionan con su entorno y cómo desde allí elaboran una tecnología limpia y amigable.

Por otra parte, si no tenemos la carga onerosa, que se deriva de los currículos, de tener que perder el tiempo aprendiendo asuntos inútiles, equivocados algunas veces y aburridores casi siempre, tendremos muchas oportunidades y tiempo para conseguir lo que hemos anotado antes, que no es otra cosa que lo que se logra cuando se trabaja en la escuela con proyectos genuinos, esto es con proyectos en los que lo central de la actividad es la problemática que se estudia y que si se accede a las disciplinas es por su pertinencia en la dinámica del proyecto, no porque así tenga que ser. Pero, además, si trabajamos por proyectos, no tendremos la necesidad de repetir y repetir los mismos programas, actividades y tareas con los estudiantes liberándonos así de las tediosas rutinas que suelen acompañar la vida de los maestros, hasta llegar al cansancio que se deriva de la repetición y el aburrimiento. Finalmente, el trabajo por proyectos seguramente nos posibilitará incursionar en elementos formativos importantes que hoy no existen en nuestra escuela como es la capacidad de inventar y la habilidad para plantear preguntas y organizarse para dar cuenta de ellas. Esta puede ser una de las contribuciones más determinantes de la escuela para construir un país pleno de perspectivas y posibilidades.

En esta línea no puedo menos que reconocer la importancia creciente de las educaciones populares que avanzan con propuestas que articulan lo político (con razones derivadas de la pertinencia) con lo pedagógico (en cuanto han tenido que inventar sobre la marcha soluciones a problemas escolares, sin escuela) en ejemplos de sentido que nos hace pensar que es mucho lo que estas educaciones pueden enseñarle a lo que se denomina educación tradicional. Ellos ya han avanzado mucho en lo que podríamos denominar alter-

nativas al currículo y a la escuela, criterios de investigación, y experiencias de sentido como verdaderos proyectos que dan respuesta a inquietudes legítimas o genuinas del territorio. Al respecto son muy importantes los aportes de estudiosos como Marco Raúl Mejía (2003), Lola Cendales (2009), Alfredo Guiso (1993) y Germán Mariño (2016).

Bibliografía

- Alarcón M. (2010). La enseñanza de la física desde la perspectiva de los sistemas dinámicos: El vaciado de un tanque. Tesis de grado, Programa de Licenciatura en Física. Bogotá: Universidad Distrital.
- Bateson, G. (1997). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lumen.
- Calderón Renacimiento en el trópico.
- Cendales, L. (2009). El diálogo en educación. Una reflexión y una propuesta desde la educación popular. En: *La Piragua* No. 29. Panamá: CEAAL.
- Cendales, L, Mejía, M. R. I y Muñoz, J. (2016) *Compiladores y editores*. Desde abajo: Bogotá
- Colom, A. y Melich, J. (1997). *Después de la modernidad*. Nuevas filosofías de la educación. Barcelona: Paidós.
- Filkielkraut: la derrota del pensamiento, Barcelona, Anagrama 1987.
- García, M. y Segura, D. (2017). La invención tiene que entrar al aula. Memorias del VIII Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad. Morelia: México.
- Guiso, A. (1993). Cuando el saber rompe el silencio. Diálogo de saberes en los procesos de educación popular. En: *La Piragua* No. 7. Santiago de Chile: CEAAL. (p.p. 31-37).
- Mariño, G. (2016). Diálogo en la educación popular: entre idealizaciones y prácticas concretas. En *Pedagogías y metodologías de la educación popular*. "Se hace camino al andar"
- Mejía, M. y Awad, M. (2003). *Educación popular hoy*. En tiempos de globalización. Bogotá: Ediciones Aurora. Ortega, P., Peñuela,

Mirieu, P. *Frankenstein educador* (Laertes: 1998).

Segura, D. y otros (2007) *Convivir y aprender, hacia una escuela alternativa*. Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental.

Segura, D. 2000. ¿Es la física que se aprende una contribución para comprender el mundo? En *Innovación y ciencia*. VOLUMEN XII, NO. 4 (EDICIÓN ESPECIAL, Año Internacional de la Física). Bogotá: ACAC. P. 102, 110.

Segura, D. (2002) *Información y conocimiento, una diferencia enriquecedora*. En *Museológica*. Bogotá: Museo de la Ciencia y el Juego No 9 (22,34), U. Nacional.

Senge, P (2000) *Schools that learn*. Dell Publishing Group. New Cork. (Hay una traducción de Norma)

Varela, F. (1995) *Ética y Acción*. Santiago: Debate.

Varela, F. (2000) *El fenómeno de la vida*. Dolmen-ensayo. Océano: Santiago de Chile.

Von Foester (1996) *Principios de autoorganización en un contexto socioadministrativo*. En: *Semillas de la cibernética*. Gedisa, Barcelona.

Notas

- 1 Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. Tomado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html> -septiembre 10 de 2017.
- 2 Informe de Mónica García, del grupo de introducción a la tecnología contemporánea, Corporación EPE, 2016, recogido en García, M. y Segura, D. (2017).
- 3 <https://www.significados.com/platonico/> -septiembre 8 de 2017
- 4 Es imposible no remitirnos al lecho de Procasto.
- 5 Es notable que J. W. Goethe (siglos 18 y 19) haya sido quien acuñó la frase "Solo vemos lo que conocemos", que es una de las afirmaciones más ilustrativas de la nueva epistemología (teoría de la complejidad).
- 6 Ver (escuchar) *Las malas compañías* de Joan Manuel Serrat.



La investigación:

estrategia esencial en la de-construcción curricular de la formación del profesional académico de la educación



Nelson Ernesto López Jiménez

Post-doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Doctor en Educación área Lenguaje y Educación Universidad del Valle, Magister en Dirección Universitaria, Magister en Investigación Educativa y Análisis Curricular, Licenciado en Pedagogía y Administración Educativa Universidad Nacional de Colombia, Director Maestría en Educación, Director del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental DECA de la Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana, Director Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias, Investigador Senior 2017, Presidente del CICE, Centro de Investigación en Calidad de la Educación de Colombia adscrito a CLACSO, Miembro Correspondiente de la Academia Colombiana de Pedagogía y Educación. Docente-investigador Universidad Surcolombiana.

“La ruptura de todo monopolio del conocimiento es una de las bases de sustentación de cualquier sociedad donde la libertad y la igualdad no entran en contradicción mutua, sino se fortalecen y se consolidan entre sí”

Pablo Gentili
Pedagogía de la Igualdad

Resumen

El presente artículo es resultado de la investigación relacionada con la problemática existente en el proceso de formación del profesional académico de la educación en Colombia (Licenciados y Normalistas Superiores)¹; insiste en la necesidad de acompañar los cambios normativos con intervenciones y transformaciones concretas y en esa perspectiva le apuesta a una formación

alternativa sustentada en la investigación. Se advierten las especificidades que tienen las diferentes dimensiones de la investigación: formar en investigación; formar a través de la investigación; ejecutar investigación, y gestionar investigación. La parte final del artículo consigna la necesidad de crear condiciones básicas en las IES para poder implementar la propuesta formulada.

Palabras clave

Identidad profesional, profesional académico de la educación, de-construcción académica y curricular, formación, reconstrucción.

En la Región Suramericana y en el país existe una preocupación generalizada en cuanto a la calidad, pertinencia y solidez del proceso de formación del profesional académico de la educación (licenciados y normalistas superiores)². Las instituciones educativas donde se forman estos profesionales³ han sido objeto de reiteradas críticas en lo referente a su rigor en el proceso de admisión de los estudiantes, su solidez disciplinaria e investigativa, su pertenencia social y pertinencia académica, su formación pedagógica, didáctica e investigativa, su carácter crítico y democrático; entre otros aspectos.

Como reacción a esta situación se han expedido un sinnúmero de normas para organizar y regular⁴ las exigencias mínimas de calidad que deben demostrar las IES que ofrecen estos programas; no obstante, la preocupación continúa y no son pocos los estudios que cuestionan la validez, seriedad, pertinencia y profesionalismo del proceso desarrollado.

Existen en el país universidades acreditadas de alta calidad con Facultades de Educación —programas de formación de profesionales académicos (licenciados) acreditados de Alta Calidad⁵—, que a pesar de tener este reconocimiento otorgado por el Ministerio de Educación Nacional continúan con el escepticismo y la desconfianza con relación a la calidad del profesional formado.⁶ Esta situación, por cierto, sumamente cuestionada, le ha abierto espacio a “reconocidas firmas” de asesores y consultores que apoyados en bitácoras y en formatos estandarizados, han generalizado las realidades institucionales creando un ranking perverso que persigue, básicamente, hacerse a los denominados “estímulos estatales”⁷.

Lo anterior da lugar a serios interrogantes: ¿en qué se diferencian sustantivamente las IES y los programas

acreditados de Alta Calidad con los que no lo están? ¿Cómo leer los Proyectos Educativos Institucionales desde las realidades contextuales si la acreditación de Alta Calidad a través de sus diferentes formatos impulsa la estandarización y el comportamiento similar y generalizado?

En este contexto resulta válido vincular la problemática de la formación del profesional académico de la educación en Colombia⁸, que requiere de argumentaciones sólidas y convincentes para explicitar y sustentar que la sola expedición de normas no es suficiente para consolidar la institucionalidad del docente como un auténtico profesional académico, cuyo propósito central es contribuir al proceso de formación de los proyectos de vida que conforman las nuevas generaciones de colombianos, ni mucho menos, lograr que la Pedagogía sea en realidad la “disciplina fundante” del proceso formativo del profesional académico de la Educación.⁹



Las reflexiones que a continuación se consignan están orientadas a enriquecer el debate sobre la posibilidad de contribuir a un proceso de *de-construcción académica y curricular*¹⁰ de las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores y de los programas que constituyen su portafolio, que aporte y construya las bases para una sólida re-construcción social de los procesos, los discursos, los agentes, las prácticas y las identidades y subjetividades que se configuran y concretan en las unidades formadoras de docentes.

El proceso de de-construcción propuesto implica “deshilvanar” la estructura académica y curricular actual de las Facultades de Educación y de las Escuelas Normales Superiores, a partir de una revisión sistemática de los *Propósitos y Perfiles de Formación* que orientan su dinámica, lo cual permitirá garantizar una coherencia sólida entre lo que se consigna o se escribe y lo que realmente se realiza o se

ejecuta. Sin pretender agotar diversas posibilidades de lograr esa coherencia, en este artículo se asume que es mediante *la Investigación*, entendida como el resultado de “cultivar la capacidad de asombro”, que se podrá construir una nueva identidad del profesional académico de la educación; es decir, que el maestro colombiano debe formarse a partir de su condición de “investigador de su propia práctica profesional”. Su praxis pedagógica (reflexión-acción), debe ser el resultado de procesos de indagación sistemáticos, permanentes, contextuales, democráticos, críticos y reconstructivos.

En la perspectiva de transformar el proceso de formación del profesional académico de la educación colombiano, es necesario reflexionar sobre algunos factores esenciales.

Una mirada a los Proyectos Educativos Institucionales

En coherencia con su discurso constitutivo, todas las IES en Colombia tienen un Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual integra diferentes dimensiones entre las cuales se encuentra la teleológica, que hace alusión directa a procesos misionales como la formación (docencia), la investigación y la proyección o extensión universitaria. Implica que debe haber coherencia entre lo que se formula en los Discursos Regulatorios Institucionales (López-Jiménez: 2003) y lo que realmente se desarrolla o se ejecuta. En este contexto es necesario destacar que la formación de un profesional académico de la educación (licenciado o normalista superior) debe ser el resultado de una simbiosis (unión inextricable) entre estos procesos misionales. Queda entonces la inquietud relacionada con la hegemonía de un proceso (docencia) en la formación de todos los profesionales en Colombia —el del campo educativo no es la excepción— sobre la investigación y la proyección social.

Lo anterior advierte la hegemonía de códigos restringidos (Bernstein: 1991), sustentados en la docencia; desco-

nociendo la naturaleza integral que se persigue entre los procesos misionales. No se está cumpliendo con el carácter institucional que conllevan las definiciones dadas en cuanto a la *misión* y la *visión* institucionales. Lo anterior demuestra, de cara a la problemática existente en la formación del profesional académico de la educación, que su transformación es posible si se debilita de *manera estructural* el predominio de la docencia sobre los otros procesos misionales. Así como actualmente se les exige a los programas de formación de licenciados que las prácticas pedagógicas representen al menos 50 créditos del total del programa académico², se puede analizar la posibilidad de facilitar que estas prácticas pedagógicas estén sustentadas en procesos de *investigación y proyección o extensión universitaria*. Se decía anteriormente, que la investigación hace referencia al “cultivo de la capacidad de asombro” (López-Jiménez: 2002), este asombro está enfocado a reflexionar sobre la praxis pedagógica, investigativa, cultural, crítica y política que soportan la formación del profesional académico de la Educación (Licenciado y del Normalista Superior).

¿Cómo crear las condiciones para que la investigación sea el proceso estructural de la formación del profesional académico de la Educación?

La propuesta de convertir *la investigación* en la estructura curricular central y básica del proceso de formación del profesional académico colombiano, requiere de un deslinde claro y preciso de las diferentes dimensiones o propósitos que integran su desarrollo, en esta perspectiva es conveniente destacar algunos rasgos de identidad que soportan la alternatividad deseada:

Formar en Investigación

La responsabilidad directa de la formación en investigación será asumida por los diferentes *Grupos de Investi-*

gación (reconocidos y registrados en Colciencias) existentes en cada IES. Los docentes responsables de esta formación serán *investigadores en ejercicio*. Se propendería a que los cursos de investigación no queden en manos de docentes no-investigadores (que no hagan parte de grupos de investigación), cuyo ejercicio es insular y aislado; se asume, de igual manera, que los actuales profesores catedráticos deben formar parte de algún Grupo de Investigación y deben estar involucrados en desarrollos investigativos concretos. Se busca con esta afirmación orientar la formación en investigación desde la “vivencia” en contraposición al “discurso”

Es necesaria la creación de un Núcleo Temático y Problemático (López-Jiménez: 2001)² que soporte el *componente investigativo* de todos los programas de pregrado (se abordarán problemáticas relacionadas con la dimensión teórica, práctica, de diseño, de ejecución, de desarrollo, de gestión, seguimiento y acompañamiento de la acción investigativa)³. Se propone que este componente investigativo tenga una presencia sustantiva en la formación del profesional académico de la educación, en donde el porcentaje de créditos sea un componente significativo del total del programa. Se define entonces, que el futuro Licenciado o Normalista Superior adquiera las capacidades y habilidades investigativas propias de su quehacer docente.

Formar a través de la investigación

De acuerdo con lo consignado en los PEI de las IES, la investigación y la formación continua encuentran en los post-gradados su arena natural para la concreción de sus metas. Se hace necesario que los diferentes programas de post-grado (Especializaciones, Maestrías, Doctorados en convenio o propias) se institucionalicen a partir de su adscripción a la Unidad académica-investigativa que tenga cada IES en una sólida coordinación con la Facultad que los ofrece. La política de

investigación institucional prevé que la formación en postgrado sea el producto concreto de *Grupos de Investigación consolidados*, que garanticen la creación de una cultura y tradición investigativa sólida y significativa. Se debe pasar del esfuerzo e interés individual a procesos institucionales y colectivos.

Se propone que los profesores que actualmente desarrollan un Módulo o Seminario de Investigación en los programas de postgrados se integren o creen Grupos de Investigación del programa específico; esto debilitará el trabajo insular y aislado. Cada Grupo de Investigación que respalde los diferentes programas de postgrado deberá desarrollar investigación pedagógica, educativa, disciplinaria e interdisciplinaria relacionada con el área o la problemática del programa. La responsabilidad académica e investigativa de estos Grupos formará parte de la asignación académica semestral que cada docente tiene con la IES; es decir, los docentes de las IES que hacen parte de los Grupos de Investigación pueden tener responsabilidades docentes-investigativas tanto en los programas de Pregrado como en los programas de Postgrado.

La cultura de la investigación requiere de trabajos y esfuerzos sostenidos en el tiempo, como también de visibilidad de sus resultados, esta propuesta persigue que se reconozca aun más el oficio o la labor de investigador del profesional académico de la Educación, lo cual impactará de manera significativa en la calidad y excelencia de los programas que se ofrezcan; si se pretende erradicar la improvisación, se deben fundamentar sólidamente los diferentes Planes de Acción de los Grupos de Investigación existentes.

Ejecutar Investigación

Además de las políticas que debe adelantar la unidad académica-investigativa responsable institucionalmente del proceso de Investigación, se contempla que los diferentes Grupos de Investigación y Semilleros de Investigación participen y apliquen a las diversas convocatorias, tanto internas como externas, que convoquen las entidades pertenecientes al campo investigativo a nivel nacional e internacional. Es conveniente formar parte de los circuitos nacionales e internacionales del campo de la ciencia y la tecnología, razón por la cual la unidad académica-investigativa debe apoyar, fomentar y garantizar las conexiones que se establezcan entre los Investigadores, los grupos de investigación, los semilleros de investigación y las demás redes que en el campo investigativo existan en la región, el país y el campo internacional. *Se debe establecer una política de estímulos a los investigadores, a los Grupos de Investigación y Semilleros de Investigación que resulten ganadores de propuestas de cofinanciación de los proyectos*⁴.

Este proceso de ejecución de investigación está íntimamente ligado a la consecución y gestión de recursos que hagan posible el desarrollo y logro de las metas y objetivos

previstos en el campo de la investigación. Se considera que actualmente este proceso es muy incipiente y debe intervenir para lograr una consolidación plena.

Gestionar Investigación

Se ha insistido reiteradamente en que el desarrollo de la investigación debe avanzar en la necesidad de “cortar el cordón umbilical” en lo relacionado con la financiación de los desarrollos investigativos. Si bien los recursos básicos deben ser garantizados por la IES, se hace necesario que se dinamice la acción y gestión investigativa a través de la participación en las diferentes instancias y entidades que financian investigación a nivel local, regional, nacional e internacional. La solidez de un Grupo de Investigación se refrenda de manera contundente con la concreción de fuentes de financiación que integren los recursos propios con los recursos externos, este es un reto concreto a todos los Grupos de Investigación de las IES.

Grafico No.1¹⁵

En el siguiente gráfico se resume el proceso a desarrollar en la formación del profesional académico de la educación sustentado en Investigación:



¿De quién es la responsabilidad?

La responsabilidad de la labor investigativa en las IES será de las unidades académicas-investigativas estructuradas en su organigrama (Vicerrectoría de Investigaciones, Instituto de Investigación, Centro de Investigación); es decir que los docentes de los programas de pregrado y postgrado que tengan responsabilidad con el *componente curricular investigativo*; los grupos de investigación, los semilleros de investigación y todos los procesos y procedimientos tendrán una dependencia o relación directa con esta unidad. El ofrecimiento de los servicios que las Facultades prestan en materia investigativa, pasará a ser regulado y organizado por las unidades académicas- administrativas creadas

para tal fin; así mismo, se debe desestimular el trabajo individual y atomizado y consolidar las común-unidades de investigación.

Necesidad de intervenir el modelo formativo del profesional académico de la Educación en Colombia

Es necesario afirmar que el modelo formativo que actualmente hegemoniza la formación del profesional académico de la educación en Colombia está sustentado, básicamente, en la *transmisión de conocimientos*; así, los roles están rígidamente definidos: alguien que transmite (el profesor), algo transmitido (discurso) y alguien a quien se le transmite, (el alumno). Sus estructuras de poder y control están nítidamente explícitas. Se evidencia un predominio por mantener lo conocido, lo tradicional y lo controlado.¹⁶ No es serio hablar de cambios y transformaciones si se acepta y consolida este modelo de reproducción.

Igualmente, se puede dar cuenta de la existencia de una visión alternativa y enriquecida del proceso de formación profesional. Esta se encuentra asociada a *procesos de indagación permanentes*¹⁷; su desarrollo genera una concepción diferente de los roles que desempeña cada uno de los agentes del acto formativo. La formación en esta concepción se entiende como la síntesis creativa entre un *campo de conocimientos* y un *campo de problemas* que generan características determinantes de los procesos a partir de la duda, la incertidumbre y la creación colectiva que su desarrollo comporta.

Condiciones básicas para implementar la propuesta de transformación del proceso de formación del profesional de la educación en Colombia sustentado en la investigación

La intención de esta propuesta está muy comprometida con la posibilidad de poder ejecutarse a partir de las



Fotografía - Alberto Motta

realidades actualmente existentes en las Facultades de Educación y en las Escuelas Normales Superiores, por ello se considera indispensable en esa perspectiva:

1. Integrar el *Subsistema de Investigación* al Plan de Desarrollo de las IES, permitiendo que las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores, y los programas que conforman su portafolio, se conviertan en parte estructurante del mismo; además, debe ir acompañado de un *Plan Quinquenal de Desarrollo Financiero para la Investigación* que garantice que las líneas de investigación de la Facultad y las Escuelas Normales Superiores y que sus proyectos de investigación cuenten con un respaldo presupuestal adecuado.
2. Crear ambientes y espacios adecuados para el desarrollo de la investigación como *práctica pedagógica esencial en la formación del profesional académico de la educación*.¹⁸ Se garantizará así la creación de la común-unidad de investigadores, cuyos objetos centrales serán la pedagogía, la didáctica, los saberes disciplinarios, interdisciplinarios, ancestrales, tecnológicos, científicos, culturales, críticos y políticos; esta determinación mostrará de
3. Apoyar la consolidación de la cadena formativa en investigación (ONDAS, Pequeños Científicos, Semilleros de Investigación, Jóvenes Investigadores, Grupos de Investigación y Redes de Grupos de Investigación) en las Facultades de Educación y en las Escuelas Normales Superiores; decisión que se convierte en un referente válido y estimulante para la labor investigativa y en un factor determinante de la re-estructuración académica y curricular del proceso formativo del profesional académico de la Educación.

Consideraciones finales

Las ideas expuestas pretenden invitar a un proceso de reflexión, análisis y cuestionamiento de la realidad por la que atraviesan las unidades formadoras de docentes (Facultades de Educación y Escuelas Normales Superiores). Se descarta cualquier intención apologética de la propuesta formulada y en ese sentido se espera que las reacciones que genere la lectura del presente artículo se conviertan en insumos básicos para definir el

norte de este proceso, muy orientado a responder clara y asertivamente a los retos que nos plantea un contexto de paz, equidad y reconciliación como el que se aspira a lograr en Colombia. Se es enfático en señalar que pueden existir muchas variaciones y cambios en las normas (Discurso Regulatorio General) en Colombia que regulan el proceso de formación del profesional académico de la Educación, pero si estas no están acompañadas de cambios estructurales, será muy difícil superar el contexto de las buenas intenciones.

Redefinir la identidad o subjetividad del profesional académico de la educación en Colombia, como *investigador de su propia realidad profesional y de su contexto*, se convierte en una alternativa viable y posible, si pretendemos una escuela dinámica que viabilice los procesos de paz, equidad, reconciliación y armonía social.

Referentes Documentales

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO (2014). *Emergencias educativas, ciudadanas y democráticas en Chile y Colombia*. Argentina, México.

Derrida, Jacques. (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la Filosofía* (Textos: "la retirada de la Metáfora"). Barcelona: Paidós.

Díaz, V.M., López-Jiménez.N. (2003). *El discurso pedagógico oficial y la educación superior en Colombia*. Neiva: Colciencias. Universidad Surcolombiana

López-Jiménez, N.E. (2001). *La de-construcción Curricular*. Bogotá: Colección SEMINARIUM. Editorial Internacional Magisterio.

_____. (2004). *Modelos y Prácticas Pedagógicas en la Educación Superior*. Neiva: Universidad Surcolombiana.

_____. (2005). *Formar en Investigación: Algo más que discursos*. Neiva: Grupo de Investigación PACA. Neiva Facultad de Educación. Universidad Surcolombiana.

_____. *Curricular* (6.Edic). Bogotá: Editorial Magisterio.

_____. (2016). *La problemática de las Unidades Formadoras de Docentes en Colombia: más allá de la normatividad*.

Grupo PACA. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto No. 2450. Bogotá: recuperado de: <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/.pdf>

Ministerio De Educación Nacional. (2016). Resolución No. 02041 Bogotá: recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf

Murcia, P.N. Jaramillo E.L. (2008). *Investigación Cualitativa: La Complementariedad*. Armenia: Editorial Kinesis.

Notas

- Según el Sistema Nacional de Información MEN existen 83 Facultades de Educación y 137 Escuelas Normales Superiores.
- Concepto planteado por Fernando Uricoechea en su libro "EL Profesional Académico". Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia (2005)
- Según estadísticas del Ministerio de Educación Nacional son 83 Facultades de Educación y 137 Escuelas Normales Superiores
- Decreto 2450 de diciembre 17 de 2015 por el cual se reglamentan las condiciones para el otorgamiento y renovación del Registro Calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación; Resolución 2041 del 3 de febrero de 2016 por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del Registro Calificado, recientemente derogada por la Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017, entre otras.
- Hoy es una exigencia legal para los programas de Licenciatura en Educación que tenga más de cuatro cohortes de egresados, según el Decreto 2450 de diciembre de 2015
- Permite lo anterior, retomar la discusión sobre el proceso de Acreditación de Alta Calidad de las IES y de Programas, que dan lugar a un cuestionamiento básico en torno a la forma y los criterios que se incorporan a esta Acreditación, todo parece indicar que no fundamentan la oportunidad que tienen las IES de realizar ejercicios de adultez y de maduración institucional, dado que en muchos casos, se ha migrado a un ritual o proceso por cumplir los "requisitos" exigidos por la normatividad vigente para obtener el "acto administrativo" que los acredita de calidad
- Como referentes de análisis, es preciso consignar las IES beneficiadas con programas gubernamentales como "Ser pilo paga" o "Excelencia Docente"; además de ser proyectos excluyentes, atenta contra el derecho a la igualdad y equidad institucional.

8 Como complemento de este análisis interesante revisar el artículo de mi autoría "La problemática de las Unidades Formadoras de Docentes en Colombia: más allá de la normatividad". Universidad Surcolombiana. Grupo PACA.2016

9 En abril 5,6 y 7 de 2017, en la Universidad Surcolombiana, Neiva, se llevó a cabo el Tercer Encuentro de Grupos de Investigación en Educación, y esta fue una de las problemáticas asumida en toda su complejidad.

10 Derrida la define como "una técnica práctica que nos permite entrar en la voz y en la autoconciencia de lo institucional y en los imaginarios de las personas, para ser cuestionadas desde su materialización, con miras a la reconstrucción de un nuevo sentido. Ver "La deconstrucción en las fronteras de la Filosofía (Textos: "la retirada de la Metáfora") Trad: P Peñalver. Barcelona: Paidós.1989.

11 Resolución 2041 de 2015

12 Estrategia curricular integrada por "el conjunto de conocimientos afines que posibilitan definir prácticas y procesos de investigación en torno a un objeto / problema. Esto implica la construcción de desarrollos que garanticen la relación teoría – práctica y la construcción de procesos democráticos y participativos entre individuos y grupos en la diversidad de soluciones propuestas. Se considera una estrategia curricular que permite integrar un campo de problemas con un campo de conocimientos que deviene la formación de un profesional". Un mayor desarrollo de este concepto se encuentra en López Jiménez Nelson E. *La deconstrucción Curricular*. Colección SEMINARIUM. Editorial Mesa Redonda.2001.

13 Los problemas y contenidos del Núcleo Temático y Problemático de Investigación serán el resultado de la discusión análisis y concertación de los diferentes Grupos de Investigación de la Facultad y de los Comités Curriculares de Programa.

14 Revisar los estímulos dados por la Universidad Nacional, la Universidad de Antioquia y la Universidad Industrial de Santander, que a través de sus Consejos Superiores Universitarios han definido una política de estímulos, económicos, tecnológicos y profesionales a sus investigadores

15 Grafico No.1 proceso a desarrollar en la formación del profesional de la educación sustentado en Investigación:

16 En el libro *La De-construcción Curricular*, Editorial Magisterio, Colección SEMINARIUM, se desarrolla de manera amplia las características e implicaciones pedagógicas y didácticas de este modelo.

17 El Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias, plantea la creación del Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática EPIS que sustenta su desarrollo a partir de un *Campo de Problemas* que permite que la investigación sea la práctica pedagógica esencial del proceso formativo.

18 Se tiene como referencia concreta el Programa ONDAS, que en su genealogía, pudo demostrar que la investigación, se convierte en una estrategia curricular esencial al ser considerada práctica pedagógica básica



María Alexandra Corredor Preciado

Licenciada en Educación Básica Primaria Especialista en Necesidades de Aprendizaje en Lectura, Escritura y Matemáticas. Docente de la Institución Educativa Técnico Bellas Artes. Estudiante Maestría en educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia



María Cristina Martínez Becerra

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana y Matemáticas. Especialista en Pedagogía de los Derechos Humanos Docente de la Institución Educativa Técnico Bellas Artes. Estudiante Maestría en educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.



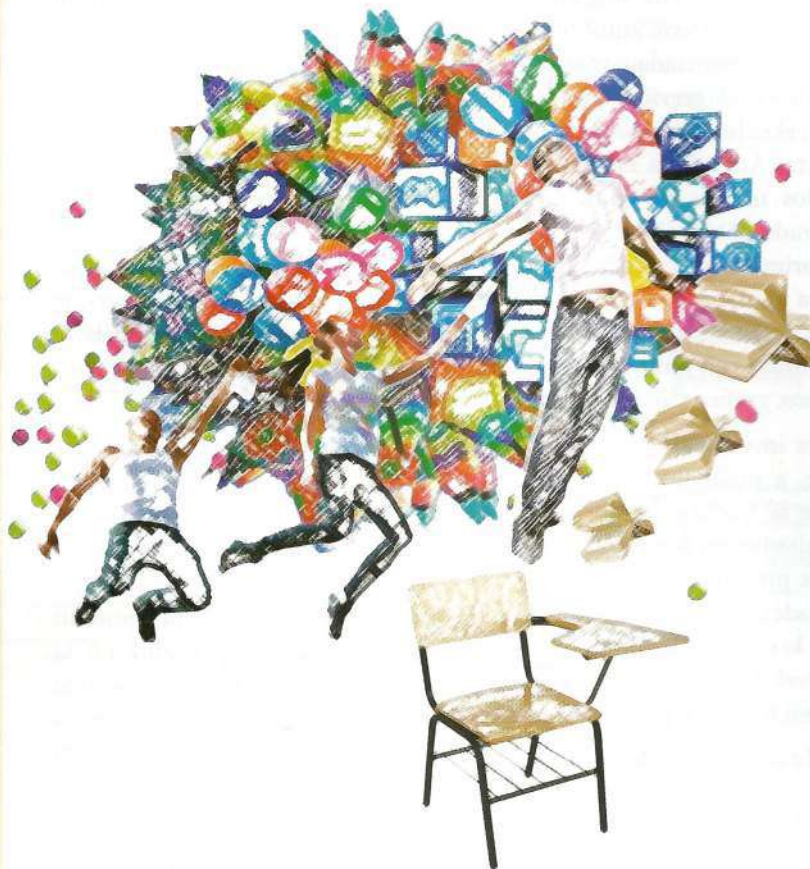
Claudia Milena Torres Salazar

Licenciada en Química y Biología. Especialista en Educación Ambiental. Docente de la Institución Educativa Técnico Bellas Artes. Estudiante Maestría en educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia



Camilo Andrés Diagama Briceño

Profesional en Filosofía. Magister en Filosofía. Docente de la Escuela de Filosofía y Humanidades Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia



Una mirada a los procesos de lectura y escritura en el aula

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre el desarrollo de la lectura y la escritura como procesos de aprendizaje. Resalta algunos aportes teóricos de expertos en la enseñanza de la lectura y la escritura, dando a conocer cómo la atención y el interés influyen en estos procesos. Formula estrategias que fortalecen la comprensión lectora y la producción textual, tales como ejercicios de escucha, lectura en voz alta e interpretación de imágenes. Y, por último, exhorta a los maestros a realizar un trabajo crítico e investigativo en torno al desarrollo de la lectura y la escritura en el aula.

Palabras clave

Proceso de aprendizaje, lectura, escritura, estrategias educativas, atención.

Introducción

El presente artículo es un avance de la investigación “Estrategias para generar atención en procesos de comprensión lectora y producción textual”, que desarrollan tres docentes de la Institución Educativa Técnico Bellas Artes de Sogamoso con la asesoría de un docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

La Institución Educativa Técnico Bellas Artes del Municipio de Sogamoso es una entidad oficial, con autonomía administrativa y financiada por el Estado, que ofrece el servicio público educativo en el calendario A, con modalidad mixta. Atiende la educación formal en los niveles de educación preescolar grado de transición, educación básica primaria y secundaria en la jornada de la mañana y en educación media vocacional en doble jornada, con especialidades en pintura, diseño arquitectónico, gráfico y publicitario.

Las docentes investigadoras han observado que, a pesar de que los estudiantes de la institución obtienen buenos resultados en las pruebas de Estado, ellos presentan un bajo rendimiento académico en la mayoría de asignaturas, lo cual ha sido registrado en el alto nivel de reprobación de los estudiantes en todos los grados.

A partir de lo anterior, se logra identificar que uno de los factores que inciden en los bajos desempeños de los estudiantes es la poca atención que ellos prestan a la hora de desarrollar procesos de lectura y escritura en el aula. En este sentido, este avance de investigación, pretende mostrar cómo a través de una serie de estrategias didácticas se logra generar atención e interés para fortalecer y potencializar las habilidades comunicativas en la comprensión lectora y la producción textual, suponiendo que estos son procesos fundamentales para la apropiación, el uso del conocimiento en diferentes contextos y el desarrollo de otras competencias en un mundo diverso.

Este avance de investigación fundamenta su metodología en el paradigma crítico social, porque involucra procesos de reflexión y autorreflexión por parte de los investigadores y se orienta a la comprensión, análisis y transformación de la práctica pedagógica, para mejorar los aprendizajes de lectura y escritura de los estudiantes en el aula de clase. La metodología del trabajo ha sido la investigación-acción en educación concebida por

Kemmis (1989), pues durante todo su desarrollo se ha llevado a cabo un proceso de autorreflexión en las situaciones educativas concretas de las docentes, así como también se ha seguido un proceso cíclico que contempla las fases de planificación, acción, observación y reflexión, las cuales han orientado la investigación. Por supuesto, este trabajo tiene un enfoque de investigación cualitativa, ya que tiene en cuenta el contexto educativo, sus tradiciones y necesidades.

En una etapa diagnóstica en la que han sido aplicados instrumentos de observación y una prueba de entrada, se ha percibido que las dificultades de comprensión lectora y producción textual están asociadas con la falta de atención, entendida ésta como un proceso mental indispensable en la vida del individuo. En una segunda etapa, se han implementado algunas estrategias didácticas que fortalecen la comprensión lectora y la producción textual, en tanto que captan la atención de los estudiantes, generan su interés y, por tanto, aseguran su concentración en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura. Finalmente, se proyecta realizar una prueba de salida que permitirá analizar los avances y las posibles dificultades que los estudiantes continúan presentando en estos procesos de aprendizaje.

Antes de presentar los hallazgos parciales de la investigación, es importante mencionar algunos aportes teóricos sobre la trascendencia de la lectura y la escritura en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Aportes teóricos

¿Qué es leer: decodificar o comprender?

Enseñar a leer es una gran responsabilidad del maestro, requiere de su esfuerzo y dedicación para implementar estrategias didácticas que contrarresten los múltiples factores distractores presentes en la cotidianidad de los estudiantes de hoy. A partir de sus sabe-

res previos y de procesos espontáneos, tales como el reconocimiento de grafías y expresiones, el estudiante ingresa al mundo de la lectura y la escritura. Como dice Hurtado (1998, p. 8), “de la forma como se les inicie y acompañe pedagógicamente [a los estudiantes] en este mundo letrado va a depender su afecto y pasión por los libros, la cultura e, incluso, la ciencia”. La lectura va más allá del armonizar grafías y sonidos para emplear palabras y construir frases. Leer implica poner en marcha destrezas y operaciones mentales de orden superior, tales como el análisis, la síntesis y la abstracción. Como indica Solé (2011, p. 21) “la lectura implica comprender un texto, entender lo que se lee, captar su significado, identificar los elementos que lo componen y ser capaz de construir con estos ciertas operaciones mentales”. Así, interpretar un texto depende no sólo de que esté bien escrito, sino también y ante todo del trabajo que el lector haga con el mismo.

Existen diversos factores que obstaculizan o facilitan el proceso de lectura, tales como el tipo de texto, los conocimientos previos, las disposiciones sensorio-motrices y las emocionales, las capacidades lingüísticas y las cognitivas. Estos factores y la forma de enseñanza influyen en el uso apropiado que el estudiante hace del lenguaje oral y escrito.

¿Qué es escribir? ¿Cuándo cobra sentido la escritura?

Hablar de la escritura como proceso cognitivo requiere recordar cómo ha sido su enseñanza. Anteriormente, esta enseñanza era considerada un proceso mecánico, se reducía a realizar extensas actividades perceptivo-motrices, tendientes a desarrollar destrezas para escribir mejor y más rápido las letras. En consecuencia, la enseñanza de la escritura buscaba que el educando hiciera bien los trazos, mediante agotadoras planas, antes que dar a entender que escribir es una forma de expresión con sentido y función sociales.

Pero la escritura ha de ser considerada como un medio de comunicación que permita descubrir otras formas de relacionarse y expresarse. Los procesos de escritura en el aula no deben simplemente buscar que el estudiante escriba con letra clara y que se entienda lo que él ha escrito, sino que trabaje en otros aspectos que le permitan profundizar en el verdadero sentido del acto de escribir. Al respecto, Hurtado, Serna & Sierra (2000), manifiestan que es necesario ser conscientes de que la producción de un texto es el resultado de un proceso largo y complejo, en el cual intervienen factores que deben ser considerados en la enseñanza. Estos factores que facilitan el aprendizaje de la escritura son los indicados en la Figura 1.

Figura 1. Factores que facilitan la escritura como conocimiento.



Fuente de elaboración: propia.

Se comprende entonces que la producción textual es un proceso psicolingüístico que involucra lenguaje y pensamiento e incide directamente en el desempeño escolar del estudiante. Además, en este proceso no hay establecido un grado de inicio y uno de terminación. Tampoco se debe creer que el desarrollo de este proceso es objeto exclusivo de una sola asignatura, pues se extiende a todas las etapas de formación del ser humano.

¿Cómo fortalecer procesos de comprensión lectora y producción textual en la escuela?

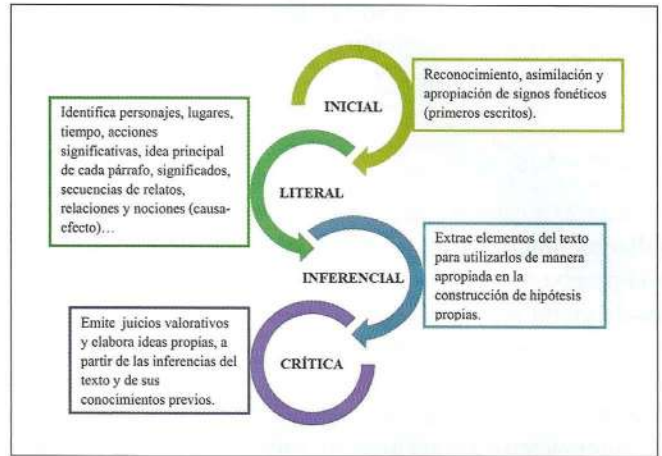
Para potencializar los procesos de comprensión lectora y producción textual es pertinente diseñar e implementar estrategias que capten la atención de los estudiantes, entendida ésta como el grado de interés y disposición al aprendizaje. Según Isabel Solé, los estudiantes deben hacerse:

lectores capaces de aprender a partir de los textos. Quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que se lee y forma parte de

su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos... (Solé, 2001, p.62)

Autores como Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) señalan cuatro niveles de comprensión progresiva, fundamentales en la práctica acertada de la lectura. Estos niveles se explican en la Figura 2.

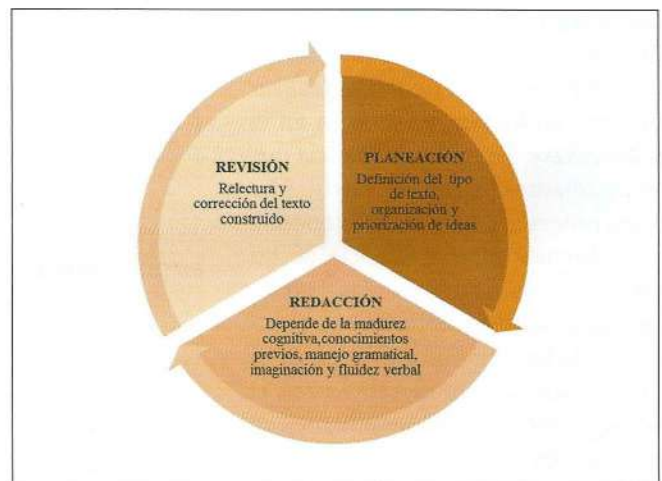
Figura 2. Niveles de Lectura.



Fuente de elaboración: Propia.

Así como en el ejercicio de la lectura es pertinente tener en cuenta unos niveles de comprensión, en el de la escritura es importante reconocer que es necesario desarrollar habilidades argumentativas y propositivas en el estudiante, que le permitan a este construir nuevos significados. Se sugiere a quien orienta el proceso de escritura considerar un proceso cíclico, compuesto por tres etapas. Tal como lo menciona Cassany, et al. 2011. Véase figura 3.

Figura 3. Proceso de escritura según Cassany.



Fuente de elaboración: Propia.

La comprensión lectora y la producción textual son procesos que se desarrollan desde edades tempranas. Su progreso depende de la orientación y las estrategias que el maes-

tro brinde al estudiante para estimular sus habilidades comunicativas.

Tal como lo afirma Berrecosa (2011, p. 2), “en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje es necesario un cierto grado de atención, la cual se puede definir como la actitud que posee una persona hacia un determinado estímulo sobre el cual se centra de forma duradera”. Los estímulos son elementos que activan la atención, la cual conlleva al aprendizaje.

Resultados

Para llevar a cabo el análisis de los resultados preliminares, se ha aplicado una prueba de entrada a los estudiantes de grado tercero de básica primaria. En esta se asignó un conjunto de actividades de asociación visual, diferenciación entre imágenes, ejercicios de observación y concentración, escucha, comprensión lectora y producción textual. Estas actividades permitieron recoger la información, analizarla y valorar el nivel de comprensión lectora y producción textual de los estudiantes. El desarrollo de esta investigación lleva a reflexionar sobre cómo los estudiantes que permanecen atentos a las actividades de lectura y escritura en el aula presentan mejores desempeños académicos en todas las áreas.

Los resultados de la prueba muestran que la falta de atención e interés explica en gran medida las dificultades que los estudiantes tienen al realizar procesos de lectura y escritura en el aula de clase. Ponen en evidencia que los estudiantes presentan dificultades en los procesos de producción textual, concernientes a la coherencia de las ideas, la cohesión de las ideas simples (uso de algunos conectores) y a la selección de las letras que componen tal o cual palabra. También muestran la falta de atención de los estudiantes en los procesos de comprensión lectora, revelando que ellos fallan al dar respuestas a lo que no se les pregunta.

Además, los resultados de la prueba dejan ver que a los estudiantes se les dificulta reconocer los elementos mí-

nimos de una lectura literal: no logran identificar los personajes de un relato, ni sus acciones más significativas, ni los lugares mencionados ni el tiempo en el que se suceden los acontecimientos. Tampoco señalan con claridad la idea principal de cada párrafo, ni hallan secuencias de relatos, ni destacan diferentes relaciones y nociones (causa-efecto), ni llegan a hacer afirmaciones sobre el texto leído. Tampoco prestan mucha atención a los ejercicios de escucha. En cambio, el uso de imágenes llama poderosamente su atención.

La aplicación de la prueba diagnóstica ha revelado una problemática alarmante que afecta a los estudiantes de grado tercero de la Institución Técnica de Bellas Artes, máxime si se considera que ellos ya deberían estar en capacidad de realizar escritos coherentes y con buena cohesión. Las omisiones e inversiones de letras cuando escriben una palabra y la mala ortografía son muy frecuentes, lo que les impide desarrollar sus habilidades comunicativas para expresarse por escrito en forma creativa y profunda.

A continuación se mencionan las estrategias que se han implementado hasta el momento en la investigación, para generar la atención de los estudiantes en los procesos de lectura y escritura.

Estrategias que generan atención y fortalecen los procesos de comprensión lectora y producción textual en el aula

Son múltiples las estrategias que contribuyen a desarrollar los procesos de comprensión lectora y producción textual, entre las cuales se han de seleccionar las más adecuadas a la población que se atiende. Según Coll, una estrategia es “un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (citado por Solé, 2011, p. 58). Estas acciones deben involucrar las habilidades comunicativas básicas: hablar, leer y escribir, para provocar una participación activa de los estudiantes en los procesos de lectura y escritura.

Una estrategia para fortalecer la lectura consiste en realizar los tres momentos que propone Solé (2011): un “antes de la lectura”, en el que se reconocen los conocimientos previos del lector acerca del texto y las predicciones que él puede realizar; un “durante la lectura”, en el que se formulan hipótesis y predicciones sobre el texto y se aclaran posibles dudas acerca de su contenido; y un “después de la lectura”, en el que el lector construye sus propias representaciones y responde a las inquietudes que se le plantean.

La escucha también es una buena estrategia para fortalecer la lectura. Tal como lo exponen Herrera y Gallego, “escuchar, implica comprender, el escuchar atento y comprensivo influye en los procesos de aprendizaje y el escuchar analítico se constituye en un paso importante para el desarrollo de un espíritu crítico y de la competencia argumentativa al momento de hablar” (citados Monsalve, M., 2009, p.194). En consecuencia, Fundalectura ha publicado el *Manual de la lectura en voz alta* (Trelease, 2012), el cual recopila una serie de investigaciones sobre los niveles de lectura de estudiantes en diversos países, ofreciendo a padres y maestros un conocimiento más amplio sobre los beneficios que la lectura en voz alta trae para la vida de las personas, al fortalecerlas afectiva, académica, profesional y socialmente.

La interpretación de imágenes también es de alto valor para el desarrollo de la comprensión lectora. A través de esta estrategia se adquieren destrezas para interpretar, captar y comprender el sentido de diferentes tipos de textos. Como lo menciona Rigo (2012, p. 1), “trabajar con imágenes abrió un espacio de reflexión entre los alumnos y la docente, a su vez permitió crear puentes entre los conocimientos previos, los conceptos y la realidad socio-cultural, favoreciendo el aprendizaje y la comprensión”. El análisis de imágenes y gráficas es muy importante en todo proceso de aprendizaje y en todas las áreas del saber, pues a través de

esta estrategia se logra captar el interés de los estudiantes, se pone en marcha su imaginación, creatividad y por consiguiente, su comprensión.

Conclusiones

Llevar al maestro a reflexionar sobre el rol fundamental que cumple en la sociedad como principal responsable de los procesos de lectura y escritura es el primer paso para el cambio. Él debe encontrar el sentido de lo que hace mediante la crítica de su propia práctica, confrontándola a diario con su contexto escolar, con las necesidades e intereses de los estudiantes y con el saber pedagógico y disciplinar que posee para generar procesos significativos de lectura y escritura.

Es necesario que el maestro plantee estrategias para el desarrollo de las habilidades requeridas en el proceso de la lectura, tales como extraer información de un texto, relacionarla con conocimientos previos, construir significados y formular conjeturas. Este proceso permitirá al lector desenvolverse en un contexto determinado, comprender e interpretar los mensajes recibidos, apropiarse de nuevos conocimientos y emplearlos para mejorar su desarrollo intelectual y su calidad de vida.

De igual forma, se evidencia que la atención debe estar presente en el desarrollo de actividades cognitivas de asociación visual e interpretación de imágenes, pues al realizarlas el estudiante podrá ser capaz de reconocer y discriminar características dentro de una gráfica o serie de imágenes, procesos de aprendizaje que le permitirán comunicarse de manera clara y precisa, ya sea en forma oral o escrita en cada uno de los grados de escolaridad.

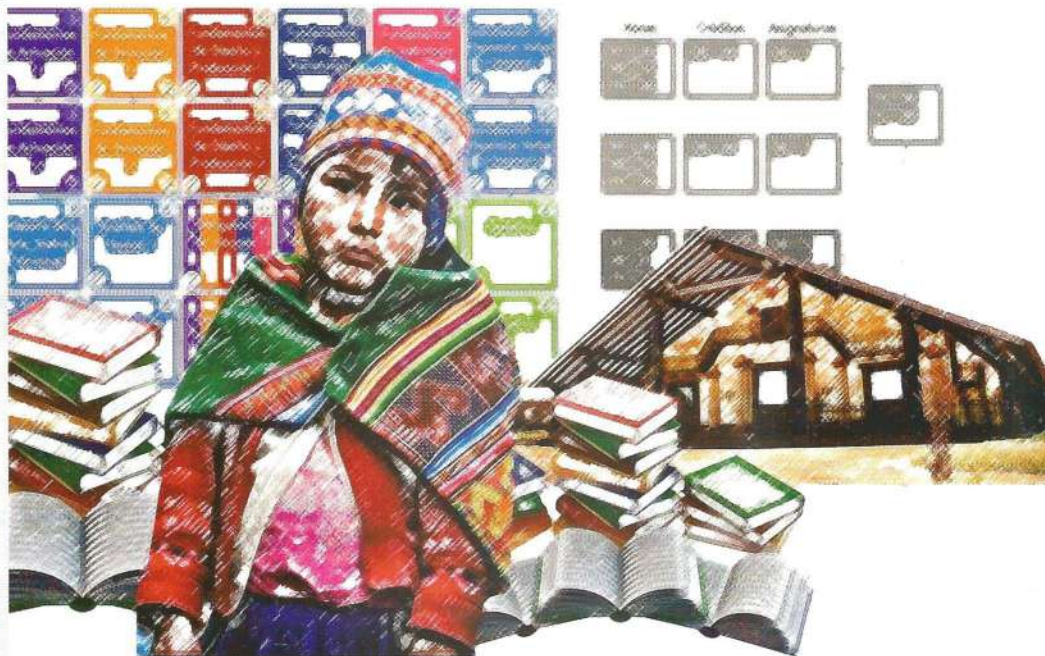
Aquel que enseña las letras con vocación, paciencia y amor, puede lograr que los estudiantes aprendan más, pues a la vez que tiembla el corazón y el alma de ellos, les comunica sentimientos de servicio y solidaridad que van a permitirles comunicarse y vivir armónicamente en sociedad.

Al maestro que enseña a leer y a escribir en cada uno de los grados y asignaturas, corresponde descubrir el sentido de estos procesos en el aula de clase. Las escuelas deben nutrirse de maestros intelectuales, creativos, críticos e investigadores, para que el desarrollo de los procesos de lectura y escritura contribuya a formar estudiantes con un pensamiento crítico y constructivo de la sociedad. En esto consiste el "ser maestro", en mostrar amor por las letras y por el maravilloso arte de "enseñar".

Referencias

- Barrecosa, B.(2011). ¿Cómo activar el aprendizaje?. *Revista Paiderex*. II(7),2-6. Recuperado el 19 de Agosto de 2016 <http://revista.academiamestre.es/wp-content/uploads/2011/12/NOVIEMBRE-2011.pdf>
- Cassany, D.,Luna, M. & Sanz, G.(2011). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ.
- Hoyos Turbay, M. (2017). La era de los "Nativos Digitales" - Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. [Mintic.gov.co](http://www.mintic.gov.co). Recuperado el 24 de octubre de 2016, de <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-1854.html>
- Hurtado, R. (1998). *La Lengua Viva*. Medellín: Centro de Pedagogía Participativa.
- Hurtado, R., Serna, D., Sierra, L.(2000). *Escritura con sentido. Estrategias pedagógicas para mejorar la producción textual*. Copacabana: Escuela Normal Superior Maria Auxiliadora de Copacabana.
- Jenkinson, M. D. (1976), "Modos de enseñar", en Staiger, R. C. (comp.), *La enseñanza de la lectura*, Buenos Aires: Huemul.
- Jensen, E.(2004). *Cerebro y aprendizaje Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Kemmis, S (1989). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata
- Latorre, A. (2008). *La Investigación -Acción. Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Grao, de IRIF, S.L.
- López, E. Águila. Educación para el siglo XXI 2017. ¿Qué significa leer en el siglo XXI? *En Ruta Maestra*. 17,109.
- Llamazares, M., Cortés, M., Sánchez, S.(2014). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *ISLL* . (3), 67-82.
- MEN (2012). *Proyecto Sé. Guía del docente LENGUAJE 2*. Colombia: Ediciones SM, S.A.
- Monsalve Upegui, María Elicenia; Mónica Alejandra Franco Velásquez, Mónica Andrea Monsalve Ríos, Vilma Lucía Betancur Trujillo y Doris Adriana Ramírez Salazar. (2009, septiembre-diciembre). "Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva". *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. 21(55), pp. 189-210.
- Nacional, M. d. (s.f.).(2014). *Portal Colombia Aprende*. Recuperado el 23 de Noviembre de 2016, de http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344155_recurso_1.pdf
- Rigo, D. (2012). *Aprender y enseñar a través de imágenes.Desafío educativo*. Arte y sociedad, revista de investigación. Recuperado el 16 de septiembre de 2016, de <file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/Dialnet-AprenderYEnsenarATravesDeImagenes-4665727.pdf>
- Smith, C. B. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*, Barcelona: ICE/ Graó.
- Strang, R. (1965), *Procesos del aprendizaje infantil*, Buenos Aires, Paidós.
- Trelease, J. (2012). *Manual de lectura en voz alta*. Bogotá D.C.: Fundalectura.

El currículum en Bolivia



El currículum de la Reforma Educativa

La Ley Reforma Educativa (LRE) boliviana aprobada en julio de 1994 normaría el sistema educativo nacional. La ley constaba de tres títulos. El preliminar, donde se declara la modificación al Código de la Educación Boliviana; el primero, donde se sientan las bases y fines de la educación y el segundo, donde se caracteriza al nuevo sistema educativo y sus objetivos.

En el Título de Bases y Fines se define a la educación como la más alta función del Estado y se expresa su carácter democrático, nacional, in-

tercultural y bilingüe, revolucionario e integral. Se especifican los fines históricos que se pretende alcanzar mediante la educación; por ejemplo "fortalecimiento de la identidad nacional exaltando los valores históricos y culturales de la nación boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional" (Ley de Reforma Educativa, 1994: 2)

En el Título II se describe los componentes del sistema educativo nacional. Estos componentes son: la estructura de Participación Popular,



Luis Vargas Mallea

Instituto de Investigaciones
Pedagógicas Plurinacional.
Ministerio de Educación Nacional.
La Paz, Bolivia, 2014

la estructura de Organización Curricular, la estructura de Administración Curricular y el Servicio Técnico Pedagógico. Finalmente se desarrolla un capítulo sobre el Financiamiento del sector.

Nos interesa analizar, en particular, los fines del presente trabajo los capítulos referidos a la organización curricular; es decir, la estructura de organización curricular y los decretos complementarios (D. S. 23950 De la Nueva estructura de Organización Curricular) y documentos - propuestas pedagógicas que profundicen la temática.

Analizaremos los objetivos y políticas que se establecen en la Ley de la Reforma Educativa siguiendo el esquema propuesto por Beatriz Cajías (2000): la organización o estructura curricular; los principios pedagógicos sobre aprendizaje- enseñanza y la concreción de esos elementos en el currículo.

La LRE de 1994 dispone:

En relación a la estructura curricular la educación formal está compuesta por niveles, ciclos y modalidades. Los niveles son: preescolar, primaria y secundaria.

La primaria está dividida en tres ciclos: aprendizajes básicos, aprendizajes esenciales y aprendizajes de conocimientos científico tecnológicos. Al cabo del tercer ciclo los estudiantes reciben un certificado de cualificación laboral. La secundaria está dividida en dos ciclos: aprendizajes tecnológicos y aprendizajes diferenciados.

Se define a las áreas de educación formal y alternativa en cuatro grupos de modalidades: Modalidad de aprendizaje - regular y especial; Modalidad de Lengua: monolingüe y bilingüe; Modalidad de docencia: unidocente y pluridocente; Modalidad de atención: presencial y a distancia (Cajías, 2000: 49-50).

En el caso de la educación alternativa se contempla la educación de adultos, la educación permanente y la educación especial. Complementa-

...Nos interesa analizar, en particular, los fines del presente trabajo los capítulos referidos a la organización curricular; es decir, la estructura de organización curricular y los decretos complementarios (D. S. 23950 De la Nueva estructura de Organización Curricular) y documentos propuestas pedagógicas que profundicen la temática...

ariamente a la LRE el Reglamento de Organización Curricular establece la duración de la gestión educativa: 10 meses, con 30 horas semanales y horas aula divididas en una o dos jornadas (Cajías, 2000: 50).

En relación a la perspectiva pedagógica en los capítulos correspondientes a la organización curricular de la Ley de Reforma Educativa se declara: la priorización del aprendizaje como principio educativo y la enseñanza como actividad de apoyo. Se promueve una concepción educativa basada en la investigación, la pregunta, la creatividad, el trato horizontal y la construcción de conocimiento. Se definen los mecanismos de participación en la generación, gestión y evaluación del currículo desde un enfoque intercultural, comunitario, de género e interdisciplinario. El aprendizaje del alumno está guiado por su propio ritmo hasta el logro de los objetivos de cada nivel, lo que se conoce como escuela desgraduada (Ley de Reforma Educativa, 1994: 20-21).

El documento de Organización Pedagógica, documento base de difusión de la RE, desarrolla en profundidad algunos de estos elementos:

La Organización Pedagógica (OP) "es un conjunto articulado de conceptos, criterios, materiales, y procedimientos evaluativos para que los maestros desarrollen una práctica en el aula,

garantizando un efectivo aprendizaje de sus estudiantes; asumiendo y respondiendo a sus diferencias étnicas, culturales, lingüísticas, sociales/personales y de género" (Reglamento de Organización Pedagógica, 1997: 8).

El documento base de organización pedagógica es un articulado de conceptos. El concepto de aprendizaje en el documento se plantea como un fenómeno social porque "las personas no aprenden aisladas, sino en comunidad y a través de las actividades cotidianas que realizan en conjunto". El aprendizaje es situado, es decir, que ocurre en situaciones significativas. "Las situaciones reales sirven de base para la construcción del conocimiento. El aprendizaje requiere de una situación social y cultural".

El aprendizaje es activo porque se realiza y verifica en la práctica, "el aprendizaje entendido como construcción de conocimiento es el resultado de la realización de actividades auténticas, es decir, útiles y Culturalmente propias. El aprendizaje es cooperativo: "el aprendizaje cooperativo consiste en una serie de estrategias y métodos motivacionales y cognitivos que estimulan el aprendizaje a través de la colaboración". El aprendizaje es intercultural porque se orienta hacia el conocimiento y valoración de la cultura propia y el respeto de las otras.

Finalmente, el aprendizaje es construcción de conocimiento, “el aprendizaje es fruto de una elaboración o construcción que el individuo realiza en el ámbito de sus relaciones y actividades sociales” (Reglamento de Organización Pedagógica, 1997: 14-17). Esta perspectiva valora tanto el conocimiento logrado como el proceso de su adquisición. Estos principios guían la puesta en marcha del proceso de intervención pedagógica.

Por otro lado, el documento propone un concepto de enseñanza que está basado en tres perspectivas pedagógicas: una *pedagogía de ayuda*, es decir que el docente promueve aprendizajes y apoya su adquisición; una *pedagogía diferenciada*, que supone crear condiciones educativas para las diferencias, sean de ritmos y estilos de aprendizaje o de la diversidad física y mental y una *pedagogía centrada en el alumno* que promueve el rol del alumno y por tanto el del aprendizaje como el núcleo de los procesos pedagógicos.

Esta perspectiva pedagógica implica la reconfiguración del aula. El aula debe ser un espacio abierto, dinámico, horizontal y participativo. Tal reconfiguración estaba pautada por los rincones aprendizaje, la incorporación de materiales didácticos, la organización de la biblioteca, la diversificación de los espacios de aprendizaje, la organización de grupos de alumnos y la estimulación de aprendizajes continuos y permanentes.

Si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje está guiado por las competencias planificadas en los programas oficiales, la comunidad educativa tiene la oportunidad de participar de los objetivos del sistema educativo mediante los proyectos educativos que brindan el sustento ideológico al centro educativo (los fundamentos conceptuales y el diagnóstico del contexto) incorporando las demandas de la comunidad e identificando los objetivos y actividades para satisfacerlas.

Finalmente, con relación al currículo, éste es descrito como flexible, abierto, sistemático, dialéctico e integrador. En los Nuevos Programas de Estudio se puede encontrar la definición de currículo de la Reforma educativa como “un diseño mediante el cual se seleccionan y organizan los contenidos culturales que una sociedad estima adecuados para ser transmitidos a las nuevas generaciones” (Nuevos Programas Educativos, 1995).

Así definido el currículo es entendido como “estructura académica o plan de estudios”, cuyos ejes articuladores son: la Interculturalidad y la Participación Popular. Esta concepción permite reconocer la diversidad y responder a una sociedad cuyas demandas son complejas. En ese sentido, el currículo debe dar cuenta de las necesidades básicas de aprendizaje de la diversidad de educandos.

El currículo está dividido en un tronco común y ramas complementarias. El tronco común asume la perspectiva intercultural y las competencias básicas generales están definidas por el Ministerio de Educación. Las ramas complementarias asumen la especificidad del contexto en sus distintos planos (económico, étnico, sociocultural, etc.), por tanto, es responsabilidad de las unidades educativas.

La organización de los contenidos está dispuesta en áreas curriculares que integran los contenidos de diversas materias (área de ciencias de

la vida, de lenguaje, etc.). Los programas asumen el diseño por competencias. Según Cajías, en el documento se comprende “por competencia el ‘saber hacer algo’, la capacidad para desarrollar actividades físicas e intelectuales que respondan adecuadamente a la resolución de problemas, recurriendo a procedimientos conocidos e inventados por otros” (Cajías, 2000: 58). Las competencias pueden ser de desempeños específicos, es decir, que supongan el manejo específico de un conocimiento particular y que sean transversales, referidas a problemas sociales o de desarrollo humano y sostenible.

La concreción de los contenidos se halla en los Módulos (manuales de aprendizaje) que adoptan la perspectiva globalizada y correlativa en la estructuración de contenidos. Esto supone integrar un contenido en varias ramas del saber, así como en una competencia específica y transversal. También supone trabajar los contenidos de forma procesual.

Un nuevo discurso ordenador: el constructivismo

Intentaremos realizar un sintético resumen del sustrato teórico de la reforma educativa: el constructivismo. Nuestra intención no es evaluar la teoría o su relación con la práctica. Nos interesa más bien escudriñar la composición de un nuevo dispositivo de dominación en las prácticas

...“Las personas no aprenden aisladas, sino en comunidad y a través de las **actividades cotidianas** que realizan en conjunto”. El aprendizaje es situado, es decir, que ocurre en situaciones significativas. “Las situaciones reales sirven de base para la construcción del conocimiento. El aprendizaje requiere de una situación social y cultural”...



áulicas reformistas y la mediación discursiva que las hace posibles. No es nuestro interés mostrar si la Reforma Educativa es coherente con el constructivismo, sino establecer las nociones básicas de esta epistemología, reconociendo que la mayoría (sino todos) los dispositivos educativos que se analizan luego surgen de ella.

Cuando nos referimos al constructivismo no estamos pensando en un solo discurso. Como la mayoría de los discursos científicos, el constructivismo es una corriente con por lo menos tres grandes bifurcaciones: Piaget, Vigotsky y los que intentan hacer una síntesis entre ambos (Carretero, 1998). Esta multiplicidad de perspectivas, incluso contradictorias entre sí, no ha dejado de imponerse como una concepción (casi monolítica) que sirve de sustento teórico a las prácticas reorganizativas pedagógicas de la reforma educativa de 1994.

El constructivismo está caracterizado hoy por su íntima relación con la psicología cognitivista, y en realidad sus mayores exponentes proceden de una formación ligada a la psicología; sin embargo, el constructivismo es una corriente gnoseológica de origen fundamentalmente kantiano¹. Siguiendo a Carretero entendemos por constructivismo:

Básicamente podemos decir que es la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos– no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es copia de la realidad, sino una construcción del ser humano ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea (Carretero, 1993: 21).

La relación entablada por el sujeto con su entorno logra establecer *esquemas cognitivos* que funcionan como los instrumentos mediante los cuales se generan conocimientos. El conocimiento, en ese sentido, no es producto de la interacción de contexto y realidad, sino de la complejidad de los esquemas del sujeto. Mientras más complejos y elaborados sean los instrumentos para crear conocimientos, más complejos y elaborados serán sus productos. Lo que producen los esquemas son representaciones de la realidad, no la realidad misma, sino la aprehensión de sus contenidos. En ese sentido, las representaciones

no siempre son las mismas, varían con relación a los esquemas que se van construyendo y a la dinámica de complejización de las propias representaciones, así se puede tener la representación de algo y pasado un tiempo modificar esa representación con otras a partir de su relacionamiento (Carretero, 1993: 21-26).

Carretero también plantea una lógica en la que se manifiesta y concretiza esta noción en el ámbito áulico o escolar:

1. Partir del nivel de desarrollo del alumno,
2. Asegurar la construcción de aprendizajes significativos,
3. Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos,
4. Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento,

Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes (Carretero, 1993: 20).

Se trata de complejizar las representaciones para enriquecerlas. En general, esta posición expresada por Carretero tiende a desvalorizar los conocimientos anteriores o existentes y a poner a los conocimientos nuevos como productos más acertados². En todo caso se trata de provocar aprendizajes significativos, esto es, aprendizajes basados en la experiencia y no en la repetición del ejercicio.

Las cinco nociones planteadas por Carretero son fundamentales para comprender los dispositivos educativos planteados por la propuesta metodológica reformista. El respeto por los ritmos de aprendizaje y los grupos de nivel responden al criterio de *partir del desarrollo*; los rincones de aprendizaje, los proyectos y la experiencia cotidiana, forman parte de la noción de *aprendizajes significativos*, el trabajo grupal y con el módulo es propiamente el *desarrollo de competencias por sí solos*, las paredes textuadas y las secuencias didácticas son

estrategias para sostener *la modificación de esquemas*.

Se trata, en suma, de una visión que integra al sujeto y la realidad en una trama que es el cisma donde se producen esquemas y conocimientos. Un espacio fluctuante donde anidan y se generan las representaciones que otorgan sentido a la realidad, o más bien, que construyen la realidad, no como cosa, sino como “entidad conocida”.

La interculturalidad y el bilingüismo en los principales documentos oficiales de la Reforma Educativa

Es importante establecer que en la propuesta de la Reforma Educativa aparecen de manera argumentada y en un sistema de nociones, las categorías de interculturalidad y de bilingüismo. Sin embargo, no existe en este sistema de nociones la categoría de intraculturalidad. Esto no significa que el concepto no aparezca definido a través de la idea del fortalecimiento de la identidad. En varios documentos de la Reforma se sostiene la importancia de “recuperar” los valores, conocimientos y prácticas de los pueblos indígenas. Esta recuperación se concebía como vigorización, misma que se planteó como una necesidad para su proyección en el sistema educativo a través, por ejemplo, de lo que se conoció como “currículo diferenciado”³. De allí que para el presente capítulo las referencias a la categoría de intraculturalidad no aparecen como concepto (de hecho, no existe la palabra en la propuesta de la Reforma) sino como apelación a su acción, es decir, como fortalecimiento de la identidad.

En el caso del concepto de plurilingüismo, si bien no es tratado en las propuestas reformistas como tal, tiene su versión más próxima en el bilingüismo. Se trata entonces, de un concepto de significado semejante pero recortado en su acción. La noción de plurilingüismo es más abarcadora y, como veremos más

adelante, implica una superación del bilingüismo debido principalmente a su carácter de obligatoriedad para todo el sistema educativo. Está señalado en el *anteproyecto* de ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez, que este plurilingüismo se refleja en el aprendizaje y mantenimiento de un idioma originario local, el castellano y un extranjero. Esto amplía la posibilidad de la normalización de la lengua más allá del caso del aymara, el quechua y el guaraní, en los que se avanzó ampliamente antes de la Reforma pero particularmente en su aplicación en torno al Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).

Como decíamos, la Reforma Educativa en sus documentos oficiales identificó a la interculturalidad como uno de sus ejes articuladores (el otro fue la participación social). La importancia que se le otorgó - aunque en términos enunciativos- puede verse reflejada en las bases de la ley 1565 donde se señala-

Así definido el currículo es entendido como “estructura académica o plan de estudios”, cuyos ejes articuladores son: la Interculturalidad y la Participación Popular

ba que la educación era “intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos...” (Ley de Reforma Educativa, 1994: 25). Asimismo, se establece que la educación “es derecho y deber de todo boliviano, porque se organiza y desarrolla con la participación de toda la sociedad sin restricciones de etnia, de cultura, de región, de condición física...” (Ley de Reforma Educativa, 1994: 26).

También se incorpora en los fines de la ley: “Fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional”. Entre sus objetivos se señalaba “construir

un sistema educativo intercultural y participativo...” que se consolidaba en la incorporación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS) que “participarán en la formulación de políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo” (Ley de Reforma Educativa, 1994, Art. 61, inc. 5).

En la *Estructura de Organización Curricular* presentada en la ley de Reforma Educativa se establece que en el sistema educativo deben adoptarse “los códigos propios de la cultura originaria de los educandos”. Como se estableció antes, en la implementación de la Reforma se enfatizó un aspecto de los procesos interculturales: el bilingüismo. Sin embargo, como lo señala Beatriz Cajías, la propia definición sobre las acciones que se desarrollarían en el campo del bilingüismo es altamente contradictoria no sólo en el plano de la práctica, sino

incluso en el de la propia definición de la política (Cajías, 2000). En este documento se plantea el bilingüismo primero para todo el sistema educativo y luego sostenido como “bilingüe principalmente en los distritos en los que se habla un idioma originario”.

Asimismo, en torno a las “modalidades de lengua” se planteaba la educación monolingüe (castellana con aprendizaje de una lengua originaria) y bilingüe (originaria como primera lengua y castellano como segunda), pero es claro que “esta distinción es incongruente con el eje de interculturalidad, pues consecuentemente con él toda la educación debe ser bilingüe, es decir, todos los educandos bolivianos deben hablar un idioma originario y el español...” (Cajías, 2000: 30).

En el *Reglamento de Órganos de Participación Popular* se señala que las juntas escolares deben organizarse de acuerdo “con sus necesidades y prácticas socioculturales”. Asimismo establece la constitución de los CEPOS que deben organizarse “según las necesidades, usos, costumbres, valores, formas de organización y prácticas socioculturales de sus pueblos” (Cajías, 2000: 31).

La Reforma Educativa incorporaría además la propuesta de interculturalidad y bilingüismo en el currículo educativo a través del *Reglamento sobre Organización Curricular* en el que se considera a la interculturalidad como “un recurso y una ventaja comparativa para promover un nuevo y armónico desarrollo personal y social” (Cajías, 2000: 32).

En el *Reglamento* se remarca la posición del Estado para ver la multiculturalidad no como un problema sino como un recurso, como un bien de la configuración social boliviana. Consecuente con esta mirada, el Capítulo II de este documento presenta como perspectiva curricular un tronco común, nacional y otro diferenciado capaz de recoger las especificidades culturales de las regiones y los entornos locales.

Al presentar la concepción de bilingüismo a través de un objetivo de alcance curricular nacional, se señala al castellano como lengua común y se plantea en él la posibilidad de encuentro e interculturalidad:

Fomentar el bilingüismo individual y social, incentivando en los educandos cuya lengua materna es el castellano, el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma, garantizando el derecho de los educandos hablantes de una lengua nacional originaria, el conocimiento, uso y disfrute de su propio idioma, y asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico... propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional, de la naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingüe del país (Reglamento de Organización Curricular, 1995, Art. 301, inc. 4 y 7).

Cuadro 1. La interculturalidad y el bilingüismo en los documentos de la Reforma Educativa

Ley 1565 Bases	La educación es “intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos...
Ley 1565 Fines	“Fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multirregional”.
Estructura de Organización Curricular	Se establece que en el sistema educativo deben adoptarse “los códigos propios de la cultura originaria de los educandos”. Se plantea el bilingüismo, primero, para todo el sistema educativo y, luego, sostenido como “bilingüe principalmente en los distritos en los que se habla un idioma originario”.
Reglamento de Órganos de Participación Popular	Se señala que las juntas escolares deben organizarse de acuerdo “con sus necesidades y prácticas socioculturales”. Considera a la interculturalidad como “un recurso y una ventaja comparativa para promover un Nuevo y armónico desarrollo personal y social”.
Reglamento sobre Organización Curricular	Al presentar la concepción de bilingüismo, a través de un objetivo de alcance curricular nacional, señala al castellano como lengua común y encuentra en él la posibilidad de encuentro e interculturalidad.

Fuente: Elaboración propia

En otros documentos pedagógicos se amplía y profundiza el eje de interculturalidad. Por ejemplo, en el texto de *Organización Pedagógica* se introduce de manera global la concepción de interculturalidad:

la organización pedagógica debe adecuarse a la diversidad cultural y lingüística de la sociedad boliviana. Tanto la práctica del docente, como la ambientación del aula, el diseño de los materiales y los módulos, la disposición del aula, la organización de los aprendizajes, la evaluación de los aprendizajes, la orientación del trabajo de los alumnos, el carácter de la capacitación docente y de la asesoría pedagógica, la relación de la escuela con la comunidad, etc., deben considerar claramente la perspectiva intercultural que ha definido la Reforma Educativa como base del desarrollo educativo nacional (Reglamento de Organización Pedagógica, 1997: 9).

De esta forma se intenta plasmar el eje intercultural en la propia concepción educativa tanto como en el proceso de enseñanza – aprendizaje: “Así, se afirma que en el contexto de diversidad cultural del país el aprendizaje no puede tener la visión rígida y monocultural de la educación tradicional; además, debe considerarse el contexto de globalización en el mundo que

obliga a crecer en un clima de apertura y tolerancia cultural y lingüística” (Cajías, 2000: 33).

Por tanto, se comprende que la concepción educativa presente en la Reforma se distingue de manera primordial del tipo de educación anterior tradicional ya que la Reforma parte de un enfoque intercultural. En otras palabras, un aspecto central que diferencia la concepción educativa propuesta por la Reforma de la presente en el Código de Educación (1955) y las reformas de Banzer es su inclusión de la diversidad y la proyección del respeto de la diferencia como proyecto social. Desde esta concepción debe asegurarse la concreción del enfoque intercultural en los dispositivos pedagógicos del aula:

... el carácter intercultural del aprendizaje debe crear en el aula un espacio de diálogo y comunicación entre la cultura de los alumnos y los saberes y conocimientos propios de otras culturas; contrastar puntos de vista y racionalidades diferentes y buscar y negociar acuerdos comunicativos... El aprendizaje debe promover el desarrollo de una dimensión ética: la valoración y legitimación del otro como referencia para la propia práctica (Reglamento de Organización Pedagógica, 1997: 15-16).

Es decir, a pesar de que el interés central del proceso implementado por la Reforma concebía con claridad que la interculturalidad era un mecanismo para hacer mejorar la eficiencia interna del sistema, no deja de ser importante subrayar que la inclusión del enfoque intercultural no fue solamente en el campo del bilingüismo sino que se diseminó también, al menos en términos de propuesta, en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la interculturalidad también se incorpora en la gestión educativa a través de la identificación del maestro como un comunicador intercultural “sensible a las diferencias culturales y lingüísticas de sus educandos”.

En el documento pedagógico que ordena los contenidos curriculares, los *Nuevos Programas de Estudio*, la educación intercultural y bilingüe se incorpora tanto en los lineamientos generales de articulación de contenidos educativos como en cada área curricular. El documento reitera la potencialidad de la diversidad cultural y la necesidad de construir mecanismos de diálogo cultural que permitan el fortalecimiento de cohesión social. En ese sentido, los *Programas de Estudio* comprenden que la educación es un espacio:

Para construir en la práctica una convivencia social que supere los prejuicios y favorezca las relaciones de comprensión mutua... Esto implica poner en práctica que valore y legitime los conocimientos y saberes de cada una de las realidades étnicas, culturales y lingüísticas que componen nuestra sociedad, en las que pueden expresarse el conjunto de valores que son reconocidos en las culturas indígenas: respeto por la naturaleza, solidaridad y reciprocidad comunitaria, una visión cultural integrada, entre otros. Esta pedagogía aspira a que cada acto de enseñanza y aprendizaje se convierta en un espacio de convivencia, de ayuda y democracia” (Nuevos Programas de Estudio, 1994: 7).

En el mismo documento se manifiesta que la interculturalidad “implica la formación de individuos con la ca-

pacidad de autoafirmarse en lo propio y de comprender y tolerar, en su relación con otros, las diferencias en el vivir y en el actuar. Pero sobre todo significa la capacidad de vivir en el conflicto permanente de compatibilizar una visión con otra, una verdad y otra”. (Nuevos Programas de Estudio, 1994: 9)

Asimismo, la perspectiva intercultural se incorpora en cada área de conocimiento, aludiendo a la importancia educativa de incorporar la diversidad y los conocimientos generados por las culturas en el proceso de enseñanza aprendizaje:

En lenguaje se reconoce que la experiencia de los niños y sus culturas constituirán a la vez el contenido y los contextos de sus aprendizajes... que incorporarán desde el inicio también a otras culturas. A partir de esto, también se recupera una riqueza cultural boliviana: la oralidad, como comunicación que se da esencialmente con la presencia de todos los interlocutores... En el caso de la matemática, la interculturalidad deriva en el rescate de la perspectiva histórica, incorporando la etnomatemática, considerada como el conjunto de conocimientos matemáticos, teóricos y prácticos, producidos o asimilados y vigentes en su respectivo contexto socio cultural.... En el área de Ciencias de la Vida, la interculturalidad permite enriquecer las visiones sobre el mundo social y natural que tienen los alumnos y los maestros... Asimismo se rescata la etnociencia, pues cada sociedad organizada posee sus propios conceptos, procedimientos e instrumentos que le permiten comprender y relacionarse con su entorno... En el área de Tecnología y Conocimiento Práctico, se propone recuperar y revalorizar el saber tecnológico originario, como uno de sus lineamientos principales... El área de expresión y creatividad se constituye en un campo privilegiado para poner en juego prácticas interculturales, ya que desde ella se promueve la conservación, el conocimiento y desarrollo del patrimonio cultural, el respeto y la valoración a la diversidad lingüística y cultural, por ser formas naturales de expresión y creación de los pueblos (Cajías, 2000: 34-36).

Estas incorporaciones del enfoque intercultural en los programas oficiales educativos también se concretaron

en la elaboración y distribución de los textos modulares escritos en castellano, aymara, quechua y guaraní. Sin embargo, estos textos fueron elaborados sólo para primer ciclo. Además, en las zonas de lengua originarias las escuelas recibieron estos textos con cuatro años de atraso. Esto habría producido reclamos y la sensación de exclusión manifestada por padres de familia de varias escuelas de zonas quechuas y aymaras (Contreras y Talavera, 2004).

Tomado del Libro Hitos de la Educación en Bolivia IIPP. Ministerio de Educación Nacional. La Paz, 2014.

Bibliografía

Bolivia

- (1995). Decretos Reglamentarios a la Ley de Reforma Educativa: Órganos de Participación Popular.
- (1995). Organización Curricular. Estructura de Administración Curricular. Estructura de Servicios Técnicos Pedagógicos. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.
- (1994). Ley de Reforma Educativa N° 1565. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.
- (1994). Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa. (Folleto de Difusión). Propuesta. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación.
- (1997). Organización Pedagógica, Documento base. La Paz: Servicio Nacional de Educación, Reforma Educativa.
- CAJÍAS, Beatriz (2000). Formulación y Aplicación de Políticas Educativas en Bolivia 1994 - 1999. La Paz: CEBIAE. Ayuda en Acción.
- CARRETERO, Mario (1998). Constructivismo y educación. Buenos Aires: Aique.
- COLL, César (1998). Vigotsky y la educación. Buenos Aires: Aique.
- CONTRERAS, Manuel y TALAVERA, María Luisa (2004). Examen Parcial. La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002. La Paz: PIEB-ASDI.
- MARIÑO, Germán (1994). Constructivismo y educación de adultos. Colombia: Revista Aportes.



Sueños de futuro y territorios de paz:

La universidad de cara al posconflicto



Camilo Tamayo Gómez

Escuela de Humanidades
Universidad EAFIT



Alfonso Tamayo Valencia

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

Al escribir estas líneas, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) empiezan a entregar sus armas a una comisión de verificación de Naciones Unidas en cada una de las 26 Zonas y Puntos Veredales dispuestos para tal fin, a lo largo y ancho del país. Así mismo, el 29 de mayo de 2017 ha sido dispuesto como la fecha en que esta guerrilla deberá haber entregado todo su armamento (conocido en el argot del proceso de negociación como el día D+180) lo cual, en plata blanca, significa que ese día las FARC-EP dejarán de ser un grupo armado.

Los 450 observadores que conforman esta comisión de desarme, que está integrada por miembros de la ONU, del gobierno colombiano y de la guerrilla, recibirán la totalidad de las armas para proceder, en paralelo, a planificar y verificar la destrucción del armamento estable e inestable, como lo son las minas, los explosivos y las

municiones. En suma, somos testigos no sólo del fin de más de 50 años de lucha armada de este grupo insurgente contra el Estado colombiano, sino de la transformación de las FARC-EP a un movimiento político.

En una de esas 26 Zonas y Puntos Veredales seguramente se encontrarán de nuevo Diana Marcela (28 años), Johana (19 años), Mayerli (18 años), Sofía (19 años), Carolina (18 años), Yeimi (23 años), Derly (24 años), Yiceth (18 años), Yuri (18 años) y Rubiela (32 años). Todas ellas hicieron parte de un especial foto periodístico publicado por el periódico británico *The Guardian* el 16 de septiembre de 2016 y titulado *Colombia: Farc's female fighters, then and now* (Colombia: las mujeres guerreras de las FARC, antes y después) en el que se muestran fotografías de diez mujeres pertenecientes a este grupo guerrillero; primero, en su uniforme camuflado y, luego, vestidas de civil, acompañadas cada una de



un pie de foto en el que se reseña brevemente lo que estas mujeres piensan hacer una vez comience su proceso de reinserción a la sociedad como fruto del acuerdo de paz alcanzado con el gobierno colombiano.

Al leer las aspiraciones de estas futuras ex combatientes, hay algo que llama la atención: todas tienen la meta de estudiar, todas quieren ir a la universidad. Diana Marcela, por ejemplo, quiere terminar su bachillerato y estudiar luego fotografía; Johana, Mayerli y Yiceth buscarán ser enfermeras en un futuro, Sofía quiere estudiar Derecho; Carolina y Yuri Ingeniería; Yeimi Nuevas Tecnologías, mientras que Derly quiere ser médica algún día y, finalmente, Rubiela ambiciona ser odontóloga. Diez propósitos que pretenden ser materializados, diez deseos particulares que se han formado en el vaivén del conflicto armado.

Pero sus aspiraciones no son nuevas. Si se revisa el documento *Análisis del desarme, desmovilización y reintegración (DDR) en Colombia 2006 - Junio 2014*, realizado por la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR) y la Contraloría General de la República en 2014, se puede apreciar que el 96% de los adultos desmovilizados, hom-

bres y mujeres, tienen como una de sus principales metas, ya sea empezar, retomar o culminar sus estudios³. En este reporte se señala que la posibilidad de educación contribuye a disminuir el riesgo de los excombatientes a nuevas vinculaciones a grupos armados ilegales, logra mejorar sus condiciones y capacidades para acceder al mercado laboral y, sobretodo, permite la participación en procesos de formación del ejercicio pleno de su “nueva ciudadanía”, lo cual empodera socialmente a los antiguos combatientes, facilita procesos de reconstrucción social y permite generar grados de capital social en comunidades que fueron afectadas por la guerra.

Bajo este contexto vale la pena preguntarse ¿están las universidades colombianas preparadas para asumir el reto de formar en competencias, profesiones y dimensiones ciudadanas a quienes alguna vez fueron combatientes? ¿Qué procesos deben generar las universidades colombianas con el ánimo de (re)crear modelos pedagógicos y escenarios de interacción que faciliten la reconstrucción social del país? Con estas preguntas como telón de fondo, hay dos retos que, a nuestro modo de ver, se consolidan como estratégicos para abordar la relación entre la universidad y el posconflicto, los cuales desarrollamos en este escrito.

En este sentido hay que alertar sobre dos posiciones que podrían asumir las 300 Instituciones de Educación Superior que existen hoy, de las cuales solamente 30 son públicas: ampliar su oferta de programas virtuales o a distancia en todas las regiones marcadas por el conflicto, sin reformar sus currícula

ni articular los saberes de los excombatientes a los saberes disciplinarios ofrecidos, es decir “más de lo mismo”, o acudir a la figura de los diplomados con una intensidad de 120 horas para mostrar indicadores de gestión ante el Ministerio de Educación, en la visión equivocada de que lo que se necesita es darles un cartón. Particular responsabilidad tienen las Universidades públicas que aunque en minoría, por ser públicas les cabe asumir las respuestas a las problemáticas nacionales desde su misión de investigación, docencia y proyección social.

Construir una cultura de paz desde la academia

Desde el final de la Segunda Guerra Mundial está extensamente documentado que la educación desempeña un papel crucial en la terminación de los conflictos armados y en los procesos venideros de reconstrucción del tejido social que se desprenden de las etapas de postconflicto. Principalmente, la academia puede desempeñar un papel activo en dos cuestiones fundamentales: por una parte, en apoyar procesos de consolidación de la paz en las áreas territoriales más fuertemente golpeadas por el conflicto armado y, por otra parte, la de participar en la generación de espacios de democratización, apertura y reconciliación en contextos sociales frágiles, donde la radicalización es aún muy latente debido a tantos años de confrontación, estigmatización y soberanías en disputa.

Esto quiere decir, que las Universidades tienen la posibilidad de investigar las condiciones que dieron lugar a los conflictos y recuperando su memoria,

...¿están las universidades colombianas preparadas para asumir el reto de formar en competencias, profesiones y dimensiones ciudadanas a quienes alguna vez fueron combatientes?...

su historia y su identidad resignificar la constitución de sujetos políticos y éticos aptos para vivir en democracia.

Puede también establecer centros de pensamiento, observatorios de procesos de paz, programas de consultoría, equipos de pedagogía para la paz, publicaciones, además de fortalecer sus finalidades para orientarlas al cultivo de la humanidad, como lo sostiene Martha C. Nussbaum. "La Educación superior debe tener por meta crear una comunidad de personas que piensen por sí mismas, que busquen la verdad más allá de las barreras de clase, género y nacionalidad. La habilidad de separar el mero hábito de pensamiento y la convención de lo que puede defenderse con argumentos, es lo que verdaderamente nos otorga dignidad" (Nussbaum, 2001).

Igualmente, está documentado que los procesos de formación son fundamentales para lograr transformar las ideas e imaginarios de la guerra por otros sentidos donde la resolución violenta hacia las diferencias o conflictos no sea el común proceder. La guerra es más que todo una construcción social y, por ende, deconstruir y transformar los significados y apropiaciones de la misma es de suma importancia para transitar hacia la convivencia pacífica. En otras palabras, esta deconstrucción al sentido de la guerra es fundamental cuando se asume que en los procesos de transición a la democracia (como los que han vivido las naciones gobernadas por elites autoritarias de poder) o de superación de conflictos internos (como los que han vivido las naciones en guerras domésticas) se tiene presente que el asunto no es solo "enseñar" la paz, o volverla apenas un "contenido más" distribuido en un plan de estudios. Se trata de construir la paz, como una forma de vivir, como una cultura que implica conceptos, creencias, valores y acciones. Es como construir, en una unión de voluntades, una gran partitura que todos tengamos que tocar, para que suene la paz (Ortega P. y Tamayo A. 2016).

Hay que tener muy presente que la construcción de una cultura de paz también pasa por hacer de ella un "medio ambiente" o, si se prefiere, un "escenario" de encuentro y convergencia donde se pueden experimentar procesos de creación, argumentación e imaginación en los que el aula de clase es, por supuesto, un espacio privilegiado, pero no el único, pues además de ella se encuentra el *campus* más general y *performativo* que es la universidad, con sus corredores y jardines, bibliotecas y lugares de estudio, auditorios y lugares de paso, de encuentro entre otros; pero sobre todo, donde se vive la universidad de cara a una ciudad, una región, un país. Es hacer de la universidad y de la escuela un territorio de paz (Revista Educación y Cultura No. 116. 2016).

Así, en los contextos posteriores al conflicto armado la institución educativa en general tiene el reto de trabajar por las transformaciones sociales necesarias para que las futuras generaciones no vivan, ni sufran, los padecimientos sobrellevados en los años de la guerra. Aquí el primer desafío es claro: las universidades deben ser escenarios sociales y culturales, además de educativos, propicios para aterrizar en la realidad cotidiana eso denominado como "cultura de paz", que, palabras más, palabras menos, significa alcanzar colectivamente los mínimos necesarios para que todos podamos vivir en una sociedad que garantice nuestros derechos, potencie nuestras creatividades, respete las diferencias y permita generar grados de bienestar para todos en común. Trabajar en procesos pedagógicos sobre "cómo vivir en paz" es un reto mayúsculo, pues es el primer paso para construir un nuevo pacto social en el cual veamos al otro no como un enemigo a vencer si no a alguien con quien construir, soñar y, por supuesto, discrepar sin temor a retaliaciones, miedos o venganzas en un proceso que invita además a un ejercicio público de las palabras, las razones, las emociones y los afectos.

Construcción de cohesión social desde las aulas

Es importante recordar que las instituciones educativas son decisivas para la continuación de los esfuerzos contra la guerra y son también actores y escenarios claves para desarrollar una paz sostenible a largo plazo. El proceso de construcción de paz cuando cesa un conflicto armado es complejo, pero es allí donde la universidad debe sacar a relucir sus capacidades creativas y de movilización pedagógica para que desde el diálogo abierto, y desde el respeto a la diferencia, se puedan construir espacios alternos de formación como una medida necesaria para reparar las capacidades de diálogo que fueron completamente desquebrajadas por las dinámicas propias de la guerra. En suma, la cimentación de esos nuevos espacios de formación pasa por reivindicar el valor de la palabra del otro, de la de uno mismo, y las implicaciones de esa "otra palabra" en la construcción de nuestra vida en sociedad.

Esto implica una transformación en las propuestas curriculares, de tal manera que se revisen los propósitos de formación, los contenidos conceptuales que circulan en textos y en discursos, las estrategias didácticas o metodologías de enseñanza y las formas de evaluación.

Es recuperar la formación en valores, la ética y la formación política en los programas de ciencias sociales, filosofía, historia (Cullen C. 2016).

No es posible que un país que necesita aprender a vivir en democracia, dedique todos sus esfuerzos financieros y de política educativa a preparar a los estudiantes para elevar los resultados de las pruebas PISA y SABER, que evalúan matemáticas, lectoescritura y ciencias, dejando de lado las ciencias sociales, las humanidades, el arte y la ética.

La universidad pública asfixiada presupuestalmente y estigmatizada por los medios de comunicación, que privilegian lo privado, tiene el reto de

luchar por su hegemonía en el orden del conocimiento, por su legitimidad como necesidad social para que se cumpla el derecho a la educación para todos y sobre todo, ser capaz de mantener su autonomía para formar en el pensamiento crítico y democrático que es el que necesitamos como ciudadanos.

El proceso de paz es entonces un reto para que las universidades replanteen sus misiones y visiones, si es cierto que estamos a las puertas de un nuevo país.

Iniciativas educativas como las llevadas a cabo en Liberia para generar procesos de formación a ex niños soldados en ambientes de “aulas abiertas de diálogo” como estrategia pedagógica para reconectar a los niños con su comunidad y su territorio inmediato después de la guerra, o proyectos como los implementados en Sierra Leona y Kósovo para dotar de “habilidades para la vida” a ex combatientes en los cuales los estudiantes experimentaban didácticamente con “ponerse en el lugar del otro” a través de pedagogía de roles, pueden ser algunos ejemplos puntuales de estos espacios alternos de formación para contextos particulares.

De igual forma, varios académicos señalan que en el contexto posterior a un conflicto armado las responsabilidades primordiales de las instituciones de educación son la de crear cohesión social, desarrollar un sentido de confianza en común, promover un espíritu de colaboración entre los antiguos antagonistas para edificar la paz local y, sobretodo, propender por la reconciliación entre los diferentes sectores de la sociedad que antes estaban en pugna. De esto se deriva la importancia de crear nuevos modelos pedagógicos que permitan llevar a buen puerto las exigencias de estas responsabilidades. Uno de los mayores aportes que podría hacer la academia sería la de participar decididamente en la prevención del resurgimiento de nuevos conflictos armados, lo cual subraya la importancia de este

actor social para lograr la normalización de las condiciones de vida de los afectados por la guerra. Así, el segundo reto de la academia es el de poder fomentar la confianza e integración entre excombatientes y ciudadanos en sus aulas de clase y en sus procesos de formación, de modo que esto permita consolidar el respeto al otro, ayudando entonces a reconstruir las relaciones sociales rotas.

Aquí, es importante enfatizar, aún más, el rol determinante de las instituciones educativas para restablecer el sentido de ciudadanía y pertenencia colectiva a la sociedad, tanto a los excombatientes como sobre todo, a las víctimas del conflicto armado a través de la participación en procesos de formación.

Desde la pedagogía crítica y recogiendo los aportes de P.Freire, McLaren, Apple, Giroux, Fals Borda y muchos otros, las universidades están en condiciones de diseñar y echar a andar propuestas que recuperen los contextos, que formen para la defensa de los derechos, que enfatizen en lo ético y en lo político, que centren sus criterios de formación en la praxis, que apoyen el trabajo en colectivos para la investigación Acción Participativa, que utilicen pensamiento crítico y valoren la vida en democracia (Ortega P. y otros. 2013).

Las Facultades de Educación tienen la oportunidad de fortalecer la línea de formación curricular profundizando la dimensión ético-política del mismo. La formación de la subjetividad política desde el aula, mediante recursos innovadores como la literatura, la música, el teatro, dilemas morales, películas, que permitan superar el asignaturismo y trabajar por proyectos o por problemas, por núcleos temáticos o por tópicos generadores.

En palabras mayores, y para concluir, el principal reto de la academia es asumir su responsabilidad histórica de ayudar a que las posturas radicales presentes en la sociedad se transformen en espacios de discusión respetuosos, que conlleven así a que esa otrora “cultura

militarizada” que impuso la guerra, ceda su lugar en nuestra vida cotidiana, gracias, entre otras cosas, al trabajo realizado en aulas de clase y en procesos de formación. Las democracias resultantes de los conflictos armados que tuvieron una fuerte presencia militar, como la colombiana, se pueden consolidar de una manera menos incierta en la medida en que la universidad en plural ayude a jalonar procesos que permitan recuperar la naturaleza y el papel de los ciudadanos y los excombatientes en la reconstrucción social de su contexto inmediato.

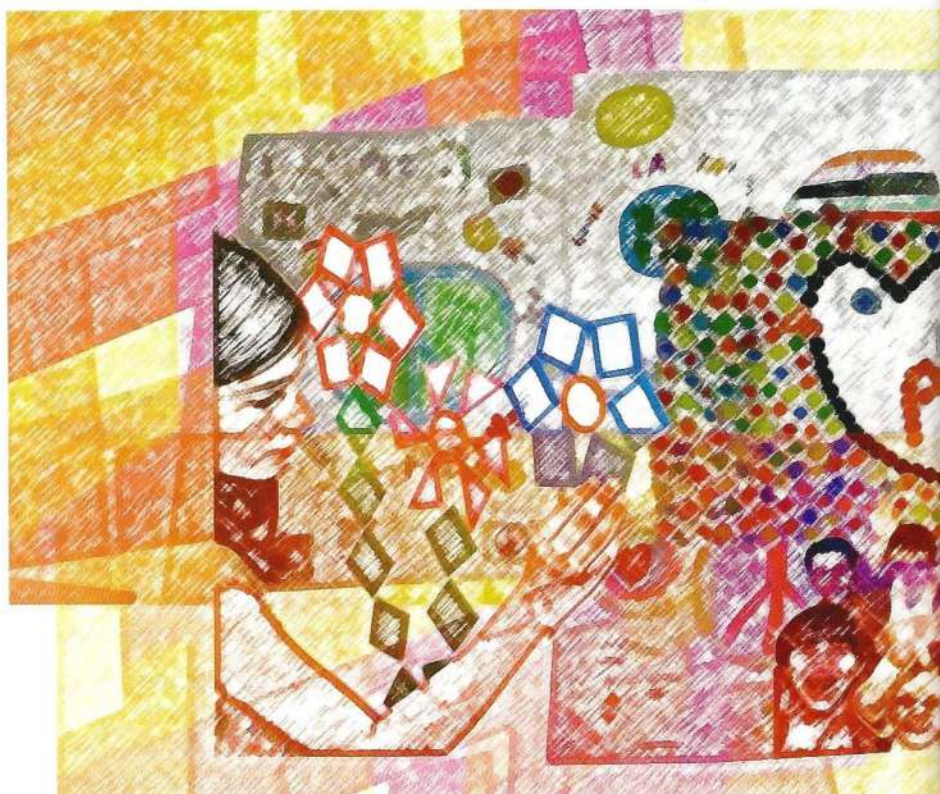
Aquí es donde tendremos nuestra más dura prueba: cómo lograr que las expectativas de Diana Marcela, Johana, Mayerli (junto con los de otros cientos de excombatientes y las miles de víctimas) nos ayuden a construir un país más plural, incluyente, equitativo y respetuoso de la diferencia.

Referencias bibliográficas

- Cullen C. (2016). *Perfiles Ético-Políticos de la Educación*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Nussbaum C. Martha. (2001). *El cultivo de la Humanidad*. Editorial Andrés Bello. Barcelona. Contra portada.
- Ortega P. y Tamayo A. (2016). Partitura para construir la paz. En *Revista Educación y Cultura* N° 116-CEID_FECODE. Pág 38.
- Ortega P. y otros. (2013). *Pedagogía y Didáctica: aproximaciones desde una perspectiva Crítica*. Ed. Boaventurense. Bogotá.
- Revista Educación y Cultura*. La Escuela como Territorio de Paz. N°116. Septiembre 2016.

Notas

- 1 El especial foto periodístico se puede consultar en esta dirección: <https://www.theguardian.com/artanddesign/2016/sep/16/colombia-farc-female-fighters-in-pictures>
- 2 El informe completo de este estudio se puede consultar en: [http://www.reintegracion.gov.co/es/la-reintegracion/centro-de-documentacion/Documentos/AN%C3%81LISIS%20DEL%20DESARME,%20DESMOVLIZACI%C3%93N%20Y%20REINTEGRACI%C3%93N%20\(DDR\)%20EN%20COLOMBIA%202006%20-%20JUNIO%202014.PDF](http://www.reintegracion.gov.co/es/la-reintegracion/centro-de-documentacion/Documentos/AN%C3%81LISIS%20DEL%20DESARME,%20DESMOVLIZACI%C3%93N%20Y%20REINTEGRACI%C3%93N%20(DDR)%20EN%20COLOMBIA%202006%20-%20JUNIO%202014.PDF)



La escuela: territorio de paz

Una apuesta para el posacuerdo

“Soñamos con una escuela que, por ser seria, se dedique a la enseñanza de manera competente, pero, que dedicada, seria y competente a la enseñanza, sea una escuela generadora de alegría”

Paulo Freire.



Alfonso José Acuña Medina

Institución Educativa Número Dos,
Maicao. ASODEGUA/CEID

Resumen

El pos acuerdo ha generado una rica dinámica en la sociedad colombiana, como pocos acontecimientos. Desde distintos escenarios se están planteando diversas perspectivas e iniciativas para el abordaje de las temáticas que desencadenarán la atención y el interés en la sociedad de este acontecimiento en relación con las distintas maneras como nos impactan. Los maestros y maestras del país, como protagonistas en las escuelas, nos estamos pronunciando y posicionado para que este acontecimiento histórico sea acogido de la mejor manera en los escenarios de nuestro trabajo. La escuela y, especialmente maestros y maestras, tenemos la responsabilidad de aportar y consolidar los profundos cambios que se promueven para el país en los acuerdos de la Habana.



Tampoco hay dudas cuando afirmamos que ningún ente nacional ha sido ajeno o ha permanecido indiferente frente a este acontecimiento. Desde los gremios de la producción industrial y agropecuaria, el comercio, los banqueros, los transportadores, los urbanizadores, las fuerzas armadas activas y en retiro, los partidos políticos en sus distintas tendencias ideológicas, las organizaciones sociales, los sindicatos, las universidades, los académicos-intelectuales, etc., se han pronunciado al respecto y se prestan a definir su futuro teniendo como referente los acuerdos de paz; la escuela no podía ser la excepción.

Escenarios del debate

La guerra lo abarca todo y lo acaba cuando no hacemos resistencia. En un detallado artículo del profesor Jorge A. Ramírez, secretario técnico de Derechos Humanos de FECODE y publicado en la edición 116 de la revista Educación y Cultura titulada “La victimización de los docentes”, presenta un detallado informe de la enorme cantidad de maestros asesinados con motivo del conflicto armado en Colombia, entre los años 1977 al 2016, fecha en la que se considera el fin de la confrontación armada con la guerrilla de las FARC-EP. También se detallan las distintas formas de amenazas, amedrentamientos y victimización de que hemos sido víctimas los maestros y maestras del país, solo por ejercer una profesión cuya esencia podría ser peligrosa para unas elites dominantes en una sociedad con enormes desigualdades sociales. Todos sabemos que la educación es el camino que nos conduce a la libertad, la autodeterminación y a entender los problemas que hacen presencia en la sociedad que nos ha correspondido vivir, “*La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo.*” (N. Mándela) la escuela es, por definición, el lugar indicado para alcanzar el máximo nivel de ilustración. Debo reconocer también que este balance está incompleto, dado que no hace referencia a la violencia y victimización

ejercida sobre otros miembros de la Comunidad Educativa, estudiantes, especialmente. Esta parte es una deuda pendiente.

Cuando FECODE/CEID levanta la consigna “LA ESCUELA, TERRITORIO DE PAZ”, es el mejor reconocimiento de que este sitio ha sido epicentro y víctima de esta guerra fratricida que ha azotado nuestra patria por más de seis décadas. Es otro reconocimiento de que este territorio y los procesos que allí se desarrollan han estado permeados por los avatares del conflicto social y político, que su devenir está distante de aquella visión romántica y humanista con esta entidad nacida siglos atrás, en la que los sujetos que por ella transitamos en condición de maestros, directivos-docentes o estudiantes, hemos sentido en carne propia el rigor de la guerra, en la que los procesos de enseñar y aprender, razón de ser de la escuela, no han escapado a los designios e intereses de quienes la promueven, por múltiples razones, desde las más altruistas hasta las más banales, mezquinas y utilitarias.

Si levantamos la consigna de convertir a la escuela en territorio de paz, es porque ella ha sido también territorio de guerra, de muchas guerras. De esa guerra invisibilizada y provocada por el hambre de nuestros niños y niñas que circulan por los salones de nuestras escuelas y colegios en los distintos niveles, tanto de las zonas urbanas como rurales. La misma guerra que en otros espacios extraescolares destruye la unidad y fortaleza familiar y las condena a los vicios sin límites ni control que promueve una sociedad de consumo. La misma guerra que le niega a nuestra gente empobrecida las posibilidades de una salud de calidad y oportuna, de una vivienda con sus servicios, que dignifique su condición humana.

La escuela es también el epicentro de esta otra guerra que también debemos resolver quienes transitamos por ella como maestros, con el aporte de quienes hoy hacen esfuerzos por dejar las armas como instrumento para

Palabras clave

Educación y pedagogía, escuela y territorio, solución pacífica, pos acuerdo, víctimas del conflicto, políticas educativas, educación, convivencia y paz.

Presentación

Sin duda, el acuerdo con la insurgencia armada en Colombia constituye uno de los mayores focos de atención y de interés para la sociedad, inclusive; más allá de las fronteras de nuestra patria. Todos los organismos deliberativos donde confluyen los países de la órbita terrestre se han pronunciado en apoyo a este acuerdo, con las debidas observaciones, claro está. Extrañamente, en nuestro país este acontecimiento no ha alcanzado el mayor y contundente grado de consenso entre los nacionales, quienes somos los mayormente afectados y quienes deberíamos ser los más interesados en resolverlo por la vía del diálogo y la concertación. No obstante, estamos lejos de alcanzar este logro de consenso necesario para el futuro de las nuevas generaciones de nacionales, por esa misma razón, hay que insistir y persistir.

alcanzar una meta y, especialmente, del Estado, representado hoy por un gobierno que se la jugó por la paz, lo cual hay que valorarlo; pero también convocarlo a que cumpla con los unos y con la escuela.

Hacer de la escuela un territorio de paz es una perspectiva que se materializa si logramos construir un país como territorio de paz. Esto porque en la escuela se viven los momentos y dinámicas que se desarrolla en la sociedad, y que le sirve de marco, ya que la escuela es un órgano de esa sociedad en crisis.

Asumir la escuela como territorio de paz pasa por reconocer el conflicto; derivado de una sociedad que se construye día tras día, en medio de los más diversos intereses. Si nos reconocemos como sociedad pluriétnica y multicultural, es natural reconocer las tensiones, los encuentros y desencuentros que provocan los avatares de la lucha por la vida.

Reconocer la naturaleza conflictiva de la condición humana, nos pone en condiciones de búsqueda de aquellos mecanismos que nos permitan superarlo, siempre acudiendo a la palabra, el diálogo, la concertación, el consenso, amparados en la idea de ceder ante el mejor argumento. Una sociedad madura para el conflicto es una sociedad madura para la paz, sentencia el maestro E. Zuleta; una escuela madura para entender el conflicto escolar, estará en mejores condiciones de resolverlos y convertirlos en posibilidades de enseñanza y aprendizaje significativo, diríamos los maestros y maestras.

Concebir la escuela como territorio de paz, pasa por superar el debate mercantilista respecto de los estándares, las competencias, los derechos básicos de aprendizajes, el Día E o el índice sintético de calidad, al cual nos ha llevado organismos internacionales interesados en reducir la educación a un servicio de formación para el trabajo y la producción mercantil. Hablar de calidad de la educación pasa por la exigencia de calidad de vida digna para

...Asumir la escuela como territorio de paz pasa por reconocer el conflicto; derivado de una **sociedad que se construye** día tras día, en medio de los más diversos intereses...

las comunidades educativas en las escuelas, colegios y universidades del país. Los serios cuestionamientos a la manera como se viene implementando la jornada única en el país, la crisis en la implementación de los programas de alimentación y transporte escolar, en las regiones, especialmente, las debilidades en los programas del P.T.A, no ofrecen buenas expectativas para sacar al sector de la crisis estructural en el que se encuentra.

¿Y para que...?

Apoiado en los documentos de la FECODE/CEID, queremos dejar en claro el para qué de hacer de la escuela un territorio de paz, como parte del aporte del magisterio colombiano y entre ellos, el guajiro; y así mismo a la consolidación del pos acuerdo, por lo tanto, así nos vemos en el escenario en cuestión:

- Para reconstruir la memoria histórica de la escuela con relación a la guerra y la violencia, visibilizar los efectos que ha padecido, cómo y por qué ha subsistido, cómo se la ha jugado, y para que en medio de las armas no se agote la pedagogía, ni las posibilidades de realizar-se.
- Para no agotar la esperanza de hacer una escuela para una Colombia sin guerra y con justicia social. Para aprender de la historia y no repetirla y para apostarle a realizar una historia para la paz.
- Para construir la escuela capaz de formar las nuevas generaciones de colombianos y colombianas en una cultura y mentalidad de paz y para la paz, en una conciencia crítica del

buen vivir, la defensa de los bienes individuales y comunes y el respeto a los derechos humanos.

- Para posicionar la necesidad de la paz en el territorio de la escuela y más allá de ella, y, para que ésta se transforme en un proyecto educativo cultural de una sociedad que se refunda en una auténtica democracia, en la justicia social, los derechos individuales y colectivos, en el respeto y valoración de lo diverso, en la valoración de la dignidad de lo humano y la promoción de una paz integral, sustentada en el bien individual y el colectivo.
- Para hacer de la escuela un territorio fértil para el reconocimiento y promoción de la pedagogía como saber fundante del maestro-enseñante y la expansión de expresiones donde se cultiva el saber pedagógico y la crítica constructiva, como el Movimiento Pedagógico, el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, la Expedición Pedagógica, los Proyectos Pedagógicos de Aula, las Redes de Maestros, etc.

Otra de las tantas víctimas

En armonía con los acuerdos de paz, a la escuela hay que reconocerla como víctima del conflicto, en consecuencia debe ser sujeto de reparación colectiva, por la extensa deuda que el Estado colombiano tiene con los miembros de las comunidades educativas, en particular los maestros y maestras, por quienes nos atrevemos a hablar. Tal proceso de reparación, que incluye también el compromiso de no repetición ni olvido, pasa por:

- El mejoramiento de las condiciones de vida de maestros y maestras, el reconocimiento de su condición de sujeto intelectual, ético y político, responsable del principal papel de la escuela: la enseñanza.
- La articulación y mejoramiento en la relación de la escuela con la sociedad, hacer más difusas las fronteras de la escuela, diría Antanas, en procura de construir una sociedad con un proyecto cultural de paz; fundado en el saber como bien universal y humano.
- La materialización de un proyecto de escuela fundado en la democratización de la vida institucional, que recoja el interés y las expectativas de todos los miembros que la agencian: Estado, Sociedad y Comunidad Educativa. La democratización de la vida institucional pasa por someter al análisis y discusión los manuales de convivencia, en la dinámica que recojan las expectativas de todos los miembros de las comunidades educativas y de que consulten derechos constitucionales/legales vigentes.
- La definición y construcción de políticas públicas en educación, planteadas desde la idea de reconocerla como un derecho fundamental, como bien común y como patrimonio de la humanidad. Si los acuerdos perfilan la creación de otra sociedad en Colombia, la escuela como territorio de paz promueve la creación de otra escuela para otra educación.
- La superación del espíritu empresarial/mercantil al que han llevado las acciones pedagógicas de la escuela, amparado en las políticas neoliberales predominantes, con todas las consecuencias conocidas hoy: la negación de la pedagogía como saber del profesional de la educación y la práctica docente, la educación y la enseñanza como un servicio, y por tanto, sujeto a la comercialización y el mercado, la alienación del maestro de su condición de sujeto ético y político; vaciado de sus funciones como trabajador de un campo intelectual/cultural

y limitado a un ser reproductor de ideas y discursos circulantes/dominantes en una sociedad en absoluta descomposición.

- Garantizar las mejores condiciones para la escuela y el maestro para cumplir con su misión. Si la Jornada Única es un logro por alcanzar, esta debe contar con todas las condiciones requeridas para su desarrollo. Tales condiciones incluyen una óptima dotación de material didáctico y la adecuada y oportuna alimentación para niños y niñas, acompañada del transporte escolar, en especial para las zonas rurales, entre otros aspectos.
- El reconocimiento y la aceptación que los países que han sido exitosos en educación, han empezado una larga campaña de formación integral de sus maestros y una adecuada y exigente valoración de la profesión docente. La otra escuela que buscamos debe estar dotada de maestros excelentes en su campo de formación profesional. Al lado de la exigencia de calidad académica está la exigencia por mejores condiciones de vida personal y familiar para el gremio. Esta tarea exige repensar el estado actual de las normales superiores y las facultades de educación; así mismo la política de “ser pilo paga” está distante de lo que requerimos en materia de formación docente.

Todo territorio de paz vive en democracia auténtica

Finalmente, la escuela como territorio de paz la proyectamos como un espacio en el que sea posible la vida en auténtica democracia y democracia para convivir en paz. Es la posibilidad que tenemos de construir una escuela con la comunidad y para la comunidad, es una estrategia de reconocimiento de la comunidad como agente vinculable a las luchas por la defensa de la educación pública y de calidad, por su dignificación como seres humanos y por la dignificación de la profesión docente.

Una escuela democrática y en paz es la que ofrece fértiles posibilidades para la crítica y la confrontación de ideas, en el marco de la renovación de los manuales de convivencia, los gobiernos escolares, la toma de decisiones y la revitalización de los consejos directivos y académicos institucionales, las personerías estudiantiles y los proyectos educativos institucionales.

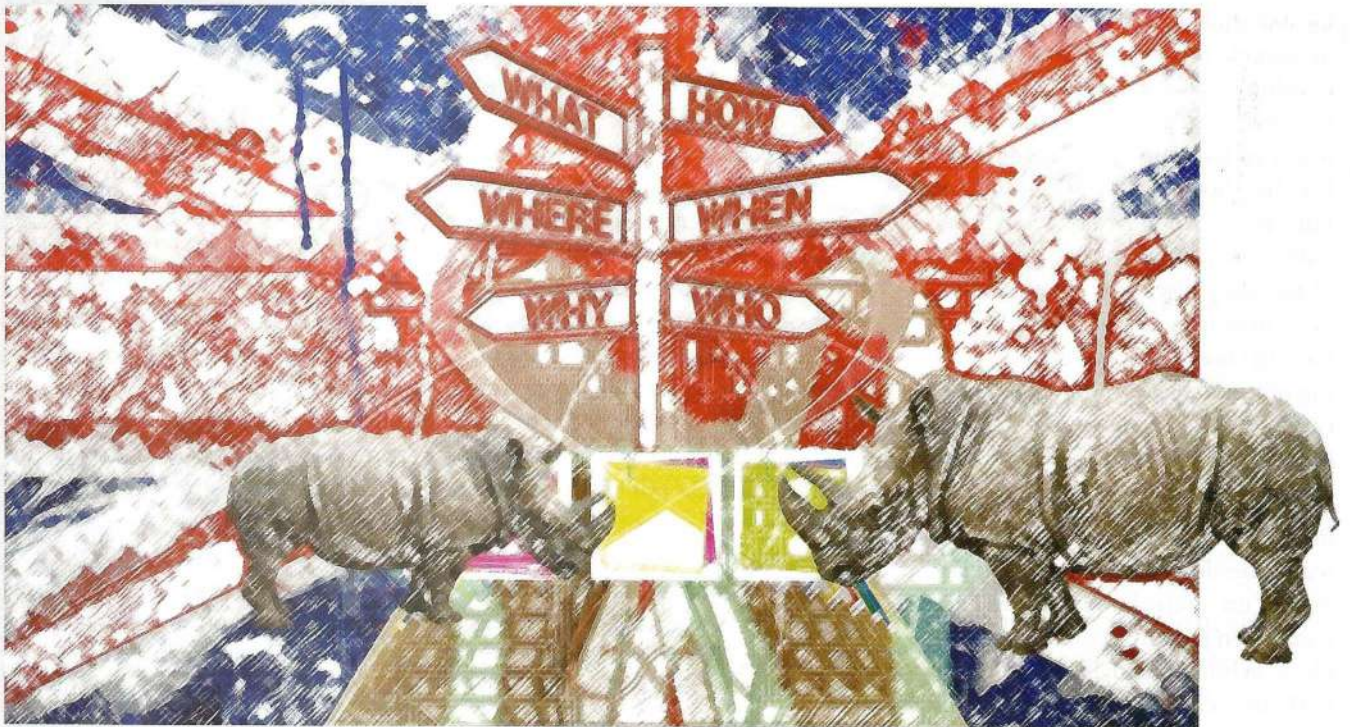
No creo que sea demasiado pedir, si solicitamos que, en el marco del pos acuerdo, el gobierno y las autoridades educativas hagan eco de nuestras voces; que son las voces de quienes transitamos los espacios escolares en busca de hacer de la enseñanza una manera de ser profesional de un quehacer, para que los otros, nuestros estudiantes, encuentren un camino para ser ellos sujetos que realicen su proyecto de vida. Son las voces que claman por su reconocimiento, su valoración y su oportuna atención.

Que no quepa la menor duda respecto al compromiso de gran parte del magisterio por hacer de la escuela un territorio de paz, en el marco de un país en paz; de nuestra decisión inquebrantable de estimular para convencer a muchos colegas escépticos con este proceso, de nuestra apuesta por hacer de nuestra profesión un campo de reflexión para una práctica pedagógica de alta calidad y de nuestro espíritu democrático para convivir y concertar con argumentos racionalmente sustentables.

Referencias

- MOCKUS, Antanas y otros, (1997). Las fronteras de la escuela. Santafé de Bogotá: MAGISTERIO-SOCOLPE.
- RAMIREZ, Jorge, (2016). La participación democrática en Colombia. Revista Educación y Cultura N°116. Santafé de Bogotá.
- RESTREPO, José Hidalgo y otros, (2016). La Escuela, territorio de paz. Revista Educación y Cultura N°116. Santafé de Bogotá.
- ZULETA, Estanislao, (2016). La participación democrática en Colombia. Revista Educación y Cultura N°116. Santafé de Bogotá.

El cambio social y el oficio del maestro **de inglés:** ¿cuestiones antagónicas?



Si ustedes están en un potrero y frente a ustedes está un rinoceronte furioso, listo para cear, lo peor que ustedes podrían hacer es imaginar que también son un rinoceronte (...) La pregunta es: ¿qué se puede hacer contra el rinoceronte de manera que el rinoceronte no nos haga daño a nosotros y que nosotros podamos liquidar al rinoceronte?

(Max- Neef, 2012)



Alber Josué Forero Mondragón

Licenciado en Educación Básica
con Énfasis en Inglés. Universidad
Distrital Francisco José de Caldas.
Correo electrónico: ajosueforerom@outlook.com

El epígrafe con que inicia este texto busca en primera instancia metaforizar la situación que viven los maestros de inglés cuando se enfrentan a paradigmas monosémicos, pertenecientes a discursos y prácticas dominantes sobre el acto

educativo en la escuela. En la situación mencionada, dichos paradigmas son metaforizados como rinoceronte y el sujeto, lejos de creerse paradigma (rinoceronte), se plantea una pregunta vital, la cual otorga sentido al presente ejercicio escritural.

El presente texto tiene por objetivo discutir el rol del maestro de inglés en la gestación de acciones tendientes a cuestionar los lineamientos estratégicos impuestos a la escuela, que forman un tipo de sujeto y de sociedad. Para ello, en un primer momento se contextualizará la aparición de la escuela y del maestro, siguiendo lo elaborado por Álvarez (1995), Díaz (1995), Foucault (1990) y Saldarriaga (2003). Luego, se abordarán las bondades comunicativas de la lengua extranjera en la consolidación de una escuela proclive a cambios sociales, reseñando algunos ejemplos de intervención en el aula de inglés y siguiendo lo propuesto por Samacá (2012). Posteriormente, se traerán a colación las apreciaciones de Barrantes (2001) con respecto al concepto “innovación educativa”, enfatizando su valor como estrategia para dar congruencia a la labor del docente en torno a sus intenciones de cambio. Finalmente, para la conclusión de este escrito, se retomará la metáfora sugerida en el epígrafe con el fin de esbozar una módica y debatible respuesta a la pregunta inicial.

La escuela como institución social encarna las formas de la educación formal (Barrantes, 2001), siendo un influjo importante en la transmisión y transformación sociocultural. Si bien esta no debe sus orígenes a una intencionalidad bautizada con el nombre de un grupo político específico, es objeto de interés para diferentes fuerzas (Álvarez, 1995), que en la pugna por la materialización de sus afanes específicos le otorgan el carácter de campo. La escuela como campo es un “espacio estructurado de posiciones, como el estado de las relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones” (Bourdieu, s.f., citado por Díaz, 1995, p. 2). Con esta afirmación queda despejada la idea de que la escuela haya sido el resultado de luchas sociales por parte de las clases subalternas por hacerse con un espacio social que cultive reversión del orden establecido. Por el contrario, la escuela aparece como dispositivo social de corte civilizador, higienizante, eugenésico, y disciplina-

rio, cuyo objeto son los niños y jóvenes de las clases populares. De este modo, la institución escolar es un escenario de intervención en lo social, que hace hincapié en la formación de sujetos dóciles, obedientes a la ley, virtuosos, productivos, y autorregulados (Saldarriaga, 2003).

Con la aparición de la escuela, surge el maestro como sujeto que desempeña el primer control sobre las conductas y aprendizajes de los estudiantes, lo cual le agracia cierto poder. Sin embargo, la naturaleza de este poder es

zan a ser arrojadas cuando esta obediencia es cuestionada con el advenimiento de sociedades abiertas, cuyo mayor logro es poner entre signos de interrogación el pensamiento mágico de sociedades cerradas (Popper, 2012, citado por Runge y Muñoz, 2012).

Habiendo transcurrido casi dos siglos de la aparición de la escuela y del maestro –en Colombia– como elementos necesarios para el engranaje de determinados fines éticos de formación, emanados de las tensiones entre fuerzas externas al acto educati-

...Se trata de un sujeto (el maestro) cuya labor es medida en razón de su eficacia, específicamente por los desempeños de sus alumnos evidenciados a través del examen...

paradójica ya que el maestro es a la vez controlado desde altas esferas del poder a través de mecanismos como el parcelador, los informes escolares, y las listas de asistencia, entre otros (Álvarez, 1995). Así, del sujeto que controla a un grupo de estudiantes al sujeto que es controlado por un grupo de intereses –no siempre tan divergentes– no hay marcadas diferencias. Se trata de un sujeto (el maestro) cuya labor es medida en razón de su eficacia, específicamente por los desempeños de sus alumnos evidenciados a través del examen. Según lo dicho, el examen, como instrumento de poder disciplinario (Foucault, 1990), focaliza a ambos actores educativos. Como consecuencia, inmerso en las dinámicas de rendición de cuentas sobre la eficacia de su labor, el maestro se aplaca: su voz se silencia y su oficio se automatiza en tanto que su acción se circunscribe en la obediencia de lineamientos impuestos verticalmente. Esto pese a que algunas luces empie-

vo, se puede constatar que la situación actual de éstos dos elementos no es muy distinta: políticas educativas (diseñadas por tecnócratas), estándares, competencias, y pruebas masivas, entre otros, son mecanismos de control que aún participan en la vida escolar. Al respecto, el maestro– en este caso el maestro de inglés– ha de optar por posturas diversas que pueden ir desde la indiferencia o la resignación, hasta la producción de discursos y prácticas reivindicativos de su incidencia en la sociedad, y con ello, la generación de propuestas para realizar un viraje a la escuela en pos de alternativas sociales. De instalarse en la segunda postura, ¿qué rol tendría el maestro de inglés en el forjamiento de cambios sociales?

Como se menciona en líneas anteriores, la emergencia de la escuela se supedita a tensiones que pretenden prefigurar un tipo de sujeto a la vez que esta se ha hecho necesaria para la consolidación de un tipo de sociedad. Luego, la escuela (en su naturaleza de

necesidad) puede originar iniciativas de cambio que permeen la vida de los sujetos que allí interaccionan. En este lugar tan necesario (la escuela) es donde la re-acción del maestro de inglés puede afinarse. Para hacerlo, este debe problematizar su finalidad impuesta, a saber, la de desarrollar competencias comunicativas en sus aprendientes. El sujeto que enseña inglés, por tanto, debe concebir el saber disciplinar como un medio para dar cabida al fenómeno sociocultural en la escuela. Satisfactoriamente, se pueden ilustrar iniciativas de este corte al revisar el histórico de los últimos tres años de los trabajos de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés (LEBEI), de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá). Algunas de las cuales se reseñan brevemente a continuación:

- Sensorial Learning to Develop High Sense of Self- efficacy in Blind Students (Reina & Villalba, 2017). Esta pasantía enfatiza la promoción del sentido de auto-eficacia en una comunidad de ciegos mediante la implementación de materiales sensoriales para el aprendizaje del inglés. Esta propuesta surge en respuesta a la falta de persistencia ante los nuevos obstáculos de la población escogida, dadas las etiquetas puestas a este tipo de comunidades (minusválidas, discapacitadas, limitadas, entre otras) históricamente excluidas y subvaloradas. A partir de la implementación pedagógica, los estudiantes desarrollan seguridad al adquirir nuevas habilidades y así, involucrarse con mayor confianza en el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Dando sentido a la práctica de las capacidades sociales de los estudiantes en el aula de clases de inglés como lengua extranjera. (Rivera, Vásquez, & Wilches, 2016). Este estudio de caso, llevado a cabo con estudiantes de grado sexto de un colegio de Bogotá, busca hacer de las historias basadas en valores so-



Fotografía - Alberto Motta

ciales (en inglés) un medio a través del cual los participantes ilustren la práctica de capacidades sociales. Con base en el trabajo de aula, los autores hallan que dichas capacidades revisten para los estudiantes maneras de vivir y ser, en el marco de la formación integral.

- Depicting Young Learners' Construction of Social Awareness through Language Learning Strategies (Bulla & Monroy, 2016). Esta investigación-acción sustenta la necesidad de abordar los problemas de violencia escolar en la clase de inglés. Este trabajo de grado tiene por finalidad caracterizar las respuestas de los estudiantes de segundo grado de un colegio público de Bogotá en torno al proceso inicial de conciencia social; asunto mediado por la implementación de estrategias de aprendizaje. Los resultados de la investigación muestran que la conciencia social de los participantes parte de "percepciones hacia sus propias acciones en el contexto familiar y escolar, y cómo los estudiantes perciben las acciones de sus compañeros en la escuela" (Bulla & Monroy, 2016, p. 5).
- Consideraciones sobre la adquisición de L2 a través de la perspectiva sociológica de Emile Durkheim y su obra "La División del Trabajo Social" (Piña, 2016). En este artículo de revisión y discusión teórica, el autor plantea sus disertaciones

desde una perspectiva sociológica frente al asunto del aprendizaje de una segunda de lengua. Para ello, trae a colación lo elaborado por Durkheim en relación con los conceptos de solidaridad mecánica y solidaridad orgánica, así como el concepto de capital cultural de Bourdieu y el de transdisciplinariedad de Morin, y dos experiencias de aula de inglés. Con referencia a estas últimas, el autor logra hallar actitudes distintas por parte de los estudiantes que configuran cada a una de ellas. En el primer caso, los estudiantes de grado octavo disponen de una actitud proclive al trabajo grupal, que el autor matiza como solidaridad orgánica, en contraste con el segundo caso (estudiantes de undécimo grado) que rechazan esta modalidad de trabajo y se inclinan por la individualidad, lo cual es muestra de solidaridad mecánica. Esto le permite al autor generar algunas reflexiones frente al vínculo entre los postulados de Durkheim y el fenómeno del aprendizaje de una L2.

- Cooperative Activities in EFL Classes as a Means to Promote Social Values in Pre-Schoolers (León & Piñeros, 2016). Esta intervención pedagógica se lleva a cabo con un grupo de estudiantes pertenecientes a una institución educativa en Bogotá, el cual presenta signos de violencia y bajo rendimiento aca-

démico. Por esta razón, los autores deciden desarrollar las clases de inglés a través del trabajo colaborativo. Los resultados indican que los niños logran mejorar sus interacciones y su desempeño académico, lo cual a su vez, insta a los docentes de la institución a adoptar esta metodología de trabajo.

- **Lectura y Valores:** Un plan lector para promover el pensamiento crítico (Ospina, 2016). Esta pasantía resalta la importancia de la lectura en el desarrollo humano. Por tal motivo, la autora plantea una intervención en el aula basada en el plan lector de textos que giran alrededor de los valores. Tal actividad implica la discusión de las lecturas con base en sus enseñanzas/moralejas para promover las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de noveno grado de un colegio privado de Bogotá.
- **Realzando la conciencia de los estudiantes hacia la solidaridad como valor social** (Gómez, 2016). Esta investigación logra abordar las ideas y perspectivas de los estudiantes de cuarto grado de un colegio público en Bogotá, a través de la indagación y exposición de historias cortas sobre el valor de la solidaridad. Los resultados del estudio evidencian que los participantes reflexionan acerca de este valor, en clave del reconocimiento de la vulnerabilidad del otro y de otros valores como el respeto y la amistad.
- **Gendered Power Relationships: an Influential Factor in First Graders' Collaborative Work** (Gaitán & Veloza, 2016). Esta monografía busca entender las formas cómo las relaciones de poder de género juegan un papel problemático en el aprendizaje de la lengua inglesa, puesto que dan lugar a conflictos en la clase de inglés de estudiantes de primer grado de un colegio público de Bogotá. Las autoras logran evidenciar que las relaciones de poder de género de la población seleccionada se presentan mediante "con-

frontación entre la predisposición de los niños y el deseo de control de las niñas, y las actitudes cambiantes en relación al trabajo en equipo" (Gaitán & Veloza, 2016, p. 6).

- **Use of Storytelling to Develop Awareness of Social Skills inside the Classroom** (González & García, 2015). Este proyecto educativo se fundamenta en el desarrollo de conciencia y la puesta en escena de alternativas alrededor de la agresión. Para hacerlo, las autoras trabajan con un grupo de primero y otro de segundo de primaria a partir del uso de historias cortas que problematizan las situaciones de violencia, en vinculación directa con las vivencias de los grupos en mención.
- **Recycling Project as a Tool to Reach Inclusive Education** (Correa, & Uyabán, 2015). Esta pasantía promueve la interacción de los estudiantes de segundo grado de un colegio público en Bogotá con su entorno social y el medio ambiente. Esto permite a los participantes, pertenecientes a contextos vulnerables, ganar una perspectiva alternativa frente a la protección y cuidado ambiental, a través del aprendizaje del inglés establecido en relación estrecha con la educación inclusiva.
- **Inference and Comprehension through the Socratic Method for Peace Education** (Parra, 2015). Esta investigación-acción plantea, desde la perspectiva del método socrático y de los postulados de la educación para la paz, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico (inferencia y comprensión)

en estudiantes de noveno grado de un colegio público en Bogotá. Esto, con la finalidad de que los participantes asuman una actitud crítica frente a la violencia de su contexto para así tomar acciones en favor de la convivencia.

- **Deaf People Learning an L3 through New Literacies Strengthened by Arts** (Cruz, & Rosas, 2014). Este proyecto educativo se empeña en llevar a cabo la enseñanza del inglés como tercera lengua en una comunidad de personas sordas en Bogotá, mediante una estrategia pedagógica basada en la lectura, la escritura y las artes. Lo anterior porque este tipo de comunidades presenta gran destreza en lo visual, por ser la lengua de señas colombiana su lengua materna. Como resultado de esta implementación, los participantes forjan obras artísticas mediante las que representan sus roles en las comunidades a las que pertenecen.

Es interesante ver que estas apuestas académicas tienen un registro contemporáneo ya que dan una sensación de esperanza con referencia al futuro en torno a los procesos de formación de maestros, máxime si se considera que el rastreo realizado comprende sólo una universidad pública. Igualmente, es resaltable que la diversidad apreciable en dichas apuestas –diversidad que responde a necesidades de cada contexto escolar– es atravesada por una visión problematizadora de la enseñanza del inglés: la lengua como medio y no como fin de la educación. En este sentido, Samacá (2012) afirma que la lengua "sirve como mediadora de las

...Es atravesada por una visión problematizadora de la enseñanza del inglés: la lengua como medio y no como fin de la educación...

formas en que los estudiantes pueden construir su identidad, así como sus relaciones culturales y sociales con el mundo que los rodea” (p. 198). Así, es posible apostar por una visión de la enseñanza de la lengua extranjera que trascienda el discurso de las competencias (saber hacer), que se instalan en la práctica pedagógica como “criterios claros que permiten a los estudiantes y a sus familias, a los docentes y a las instituciones escolares, a las Secretarías de Educación y a las demás autoridades educativas, conocer lo que se debe aprender” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 11).

Se trata de aprovechar las bondades comunicativas de la lengua extranjera a favor de asuntos como el pensamiento crítico, la conciencia social, la convivencia, la apreciación de la diversidad y el empoderamiento. De este modo, un cambio de paradigma en la enseñanza del inglés podría generar rupturas con el tipo de sujeto y de sociedad que pretenden formar agentes externos al acto educativo; cambio de paradigma que nos dirige al concepto de “innovación educativa”, la cual se entiende como la ruptura con las prácticas y discursos establecidos en la educación, en este caso en la práctica pedagógica; innovación que “[germina] en y desde los sujetos que la piensan como respuesta a las exigencias particulares de un ambiente social y cultural determinado” (Barrantes, 2001, p. 2). En este orden de ideas, innovar en la clase de inglés implicaría la toma de distancia frente a los modelos imperantes en la enseñanza de la lengua extranjera, y la proposición de alternativas fundamentadas en las demandas de un contexto educativo particular. Esto conllevaría a que el sujeto que enseña se instale críticamente en la realidad de su contexto educativo: un universo de diversidades que comparten un lugar (escuela) que busca normalizarlas. En consecuencia, si se pretende innovar en la clase de inglés se debe procurar porque

El sentido de las acciones sea coherente con el quehacer escolar; lo cual implica ligarlas con la organización, el saber,

y las relaciones dadas en general en la institución (en sentido singular); el requerimiento es a que el discurso y las acciones propongan en conjunto nuevas y creativas formas de concebir, “cada una de las escuelas en funcionamiento”, que satisfagan sus demandas o las invaliden (Barrantes, 2001, p. 2)

Para concluir estas disertaciones se trae a colación la pregunta del epígrafe que motiva este escrito, a saber: ¿qué se puede hacer contra el rinoceronte de manera que el rinoceronte no nos haga daño a nosotros y que nosotros podamos liquidar al rinoceronte? En la complementación de su metáfora, Max-Neef (2012) advierte que sería inútil creerse rinoceronte para enfrentarlo en igualdad de condiciones. En cambio, afirma que creerse mosquito sería inteligente visto que los mosquitos andan en enjambre y pueden desesperar al rinoceronte a tal punto de hacerlo tirar por un barranco. La eventual victoria versaría sobre el hecho de que tal enjambre es indestructible por no poseer cabeza definida (carácter colectivo).

En aras de recoger lo expuesto en este ensayo, se realizan algunos ajustes a la pregunta original, quedando así su forma: ¿qué podemos hacer los maestros de inglés contra los discursos y prácticas hegemónicos de manera que éstos no nos hagan daño a nosotros y que nosotros podamos liquidarlos? La respuesta a este interrogante nos convoca ante nuestro caso puntual y como se señala en la apertura del presente texto, no puede ser mono-sémica. Baste decir que en lo que subyace a este escrito, la respuesta gira en torno a la innovación educativa, y se sintetiza en las siguientes reflexiones:

- Decir “no” a la emanación de discursos y prácticas tendientes a hegemonizar para liquidar las que ya existen y actúan. En el universo de posibilidades de hacer educación no puede haber cabida para las posturas totalizantes dado que sería un afán de sustituir las unas por las otras. En consecuencia, habría que tomar posturas basadas en la experiencia con el ánimo de brin-

dar al otro (al par) elementos para reflexionar sobre su práctica.

- Conformar un entramado de discursos y prácticas propias y contextuales que invaliden su naturaleza objetiva y normalizadora. La consolidación de una red congruente dedicada a la investigación sobre la enseñanza del inglés con ideas de transformación social, podría evaluar los lineamientos de eficacia, en términos del desdibujado desarrollo de competencias comunicativas, que le son social, cultural, jurídica y moralmente impuestos al maestro de inglés. La red en mención daría vida a la metáfora del enjambre de mosquitos que desesperan al rinoceronte y llevan a su debacle, alcanzando el cometido.

Referencias

- Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Barrantes, E. (2001). *Innovación Educativa. Aproximación hermenéutica a los discursos de la innovación en Colombia*. Recuperado de: <http://www.socolpe.org/data/estebarrantes/articulos/ESTEBAN%20LA%20INNOVACION%20EDUCATIVA.pdf>
- Bulla, M. & Monroy, J. (2016). *Depicting Young Learners' Construction of Social Awareness through Language Learning Strategies*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/2992>
- Correa, C. & Uyabán, A. (2015). *Recycling Project as a Tool to Reach Inclusive Education*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/3547>
- Cruz, K. & Rosas C. (2014). *Deaf People Learning an L3 through New Literacies Strengthened by Arts*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/5485>
- Díaz, M. (1995). *Aproximaciones al campo intelectual de la educación. Escuela, poder y subjetivación*, 333-361.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Revista Educación y Cultura

Distribuidores a nivel nacional

Gaitán, M. & Veloza, D. (2016). Gendered Power Relationships: an Influential Factor in First Graders' Collaborative Work. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/3553>

Gómez, M. (2016). Realizando la conciencia de los estudiantes hacia la solidaridad como valor social. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/3557>

González, S. & García, L. (2015). Use of Storytelling to Develop Awareness of Social Skills inside the Classroom. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/3554>

León, A. & Piñeros, C. (2016). Cooperative Activities in EFL Classes as a Means to Promote Social Values in Pre-Schoolers. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/4028>

Max-Neef, M. (2012). El fracaso del neoliberalismo. Foro de pensamiento latinoamericano. Foro llevado a cabo en la Universidad Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ipOxnzZUZqY>

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Recuperado de: http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-115375_archivo.pdf

Ospina, L. (2016). Lectura y Valores: Un plan lector para promover el pensamiento crítico. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/3563>

Parra, M. (2015). Inference and Comprehension through the Socratic Method for Peace Education. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/5482>

Piña, D. (2016). Consideraciones sobre la adquisición de L2 a través de la perspectiva sociológica de Emile Durkheim y su obra "La División del Trabajo Social". Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/4104>

Reina, A. & Villalba, W. (2017). Sensorial Learning to Develop High Sense of Self-efficacy in Blind Students. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/5486>

Rivera T., Vásquez, L., & Wilches, J. (2016). Dando sentido a la práctica de las capacidades sociales de los estudiantes en el aula de clases de inglés como lengua extranjera. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/4324>

Runge, A. y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 8, 75-96. Manizales.

Saldarriaga, O. (2003). Del oficio de Maestro: prácticas y teorías de la pedagogía. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 129-185.

Samacá, Y. (2012). On Rethinking our Classrooms. A critical view. *HOW*, 19, 194-208.

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

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

Maria Cristina Orozco Lugo
311282886 Girardot
profecrisgirardot@outlook.com

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

Librería Javier
Carrera 25 N° 19-57 Local 110
C.C. Sebastián De Belcazar
7232663 - Pasto - Narino

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

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

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

Luz Adriana Castañeda
3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

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

Librería Tienda Cultural
Carrera 15 N° 19-40 local 12
Centro Comercial Cristóbal Colón
7310265 Armenia

Casa Tomada Libros y Café
Transversal 19BIS N° 45D -23
2447462 - Bogotá

Librería Tienda De Oz
Carrera 19 N° 104A - 60
2142363 - Bogotá

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

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

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

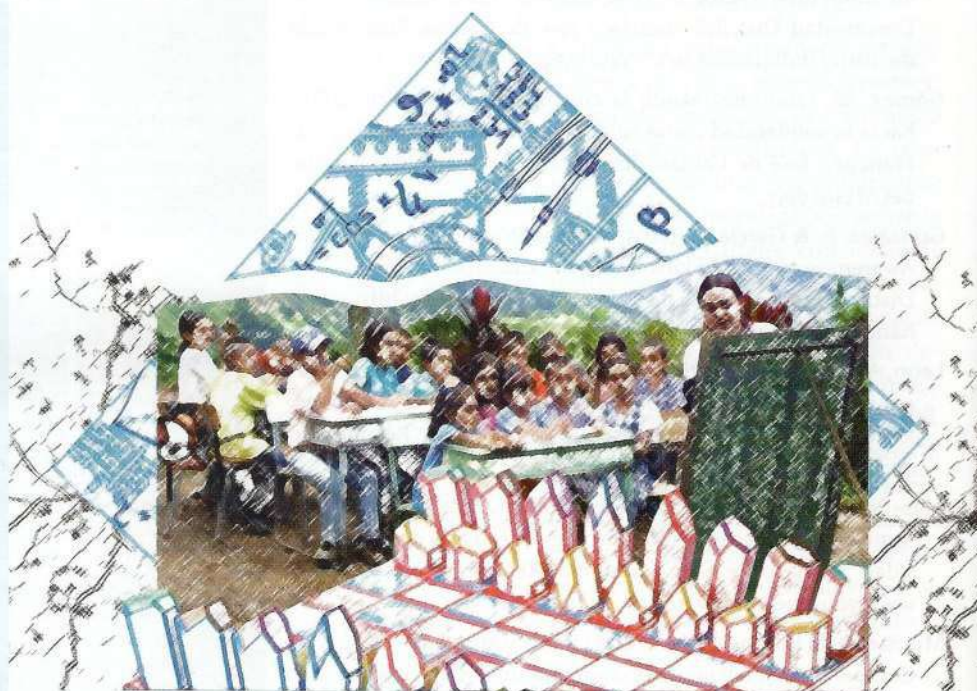
Librería Galara
Calle 20 N° 10-36 Interior 101
7431827 - Tunja

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

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

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

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



La pedagogía a martillazos

Reflexiones sobre el papel del maestro como investigador en la escuela

"(...)Ir haciendo preguntas a base de golpearlos con el martillo, y oír tal vez, como respuesta, a ese conocido sonido a hueco que revela unas entrañas llenas de aire, representa una delicia para quien tiene otros oídos detrás de los oídos."

Friedrich Nietzsche.
Crepúsculo de los ídolos



Víctor Hugo Cardona Ruiz

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Maestrante en Pedagogía de la Universidad de la Sabana. Docente de la IEDT La Violeta en Sopó, Cundinamarca.

Éstas palabras no son más que el esfuerzo de sistematización de algunas reflexiones que hace un docente al encontrarse interpelado por teorías que tratan sobre la relación maestro, pedagogía e investigación. El tema, surge como parte de un ejercicio propuesto en el seminario de investigación de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana.

Es importante, no solo estudiar los múltiples aportes teóricos que se tienen sobre la materia sino también, ponerlos en discusión con las reflexiones provenientes de las prácticas de un

maestro de Ciencias Sociales en una escuela pública. Por ende, el lector encontrará algunos referentes conceptuales de autores que se han pensado el tema, junto con aportes propios.

El maestro como investigador en la escuela es un tema que cobra gran importancia al evidenciar cada vez más dentro de las aulas de clase un uso técnico, utilitarista de la docencia (Cisneros, 2003). Éste uso muestra un ejercicio transmisionista del conocimiento, que a propósito es visto como incuestionable, verídico y universal. Dicha práctica docente sigue al pie de la letra orien-

taciones, manuales, cartillas o conceptualizaciones que provienen de “expertos en la materia”. Claramente a éste tipo de maestros no les cae bien el ejercicio investigativo, puede convertirse en una carga más, un trabajo adicional por el cual no le pagan.

Entender al maestro además como investigador supone proponerlo dentro de un rol más activo en el proceso de mediación con el estudiante, con la escuela y con todos los actores que son afectados de alguna forma por ella. Significa también, darle un uso pedagógico de la profesión, entendido como la capacidad que tiene el docente de hacer un trabajo reflexivo constante sobre su práctica educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, generando rupturas con lo ya establecido, problematizando el conocimiento mismo, las verdades de un mundo que a través de su historia ha demostrado que son pasajeras, que sólo son caminos para ir formulando nuevas incertidumbres.

Entonces ¿de qué forma el maestro se puede constituir como un sujeto investigador, productor de su propio saber pedagógico en la escuela? La hipótesis que sostengo es que sólo se puede hallar ese camino si se entiende al maestro investigador como posibilidad y no como esencia; ser investigador no es inherente a ser docente, no lo refiere en su identidad; sólo lo es como posibilidad, como ejercicio, cuando su práctica la constituyen voluntades de ruptura con la realidad inmanente establecida pero además construye nuevas formas de interrelacionarse con el mundo.

Para exponer este planteamiento, tomaré prestada la metáfora del martillo que formuló a mediados del siglo XIX Friedrich Nietzsche porque entiendo que un maestro investigador solo se hace posible si ejerce los dos usos del martillo, destruye todas las certezas, saberes expertos, manuales, conocimientos universales; y construye nuevas realidades deseables, saberes contextualizados, soluciones a problemas locales, refiero al maestro como a alguien dispuesto a aprender y enseñar, a explorar y transformar el mundo (Messina, 2011).

Para orientar al lector, en la primera parte de éste escrito trataré de esbozar un horizonte conceptual de la investigación enmarcado dentro de coordenadas políticas; luego, expondré lo que he denominado la emergencia de lo local dentro de la investigación educativa y al final formularé algunas preguntas que pueden ser entendidas como conclusiones del escrito.

El doble uso del martillo

En las escuelas la palabra investigación circula sin distinción entre docentes, estudiantes, directivos, expertos, entre otros. Poco serviría citar una definición pues al ser apropiada por múltiples actores en la práctica se materializan distintos intereses que dificultan la universalización del concepto, entiendo entonces que no se puede hablar de una forma única de entender la investigación sino de situarla dentro de unos intereses definidos del maestro como sujeto investigador.

Problematizar la noción misma de investigación al inscribirla en los intereses de un sujeto establecido significa enmarcar el análisis dentro de unas coordenadas políticas; así se entiende que tanto el ejercicio de investigación como el constructo del conocimiento en sí, están mediados por los intereses de los grupos sociales (Habermas, 1986).

Existe otra consideración importante a la hora de reflexionar sobre la relación maestro-investigador: Son dos los caminos (no necesariamente excluyentes, pero sí diferentes) por los que se mueve el maestro a la hora de construir su objeto de investigación. El primero es el camino que muestra el aula de clase y las propias prácticas docentes como sustento del trabajo investigativo, todo tendiente a construir saber pedagógico, los procesos de enseñanza aprendizaje, el currículo, la didáctica, el desarrollo, etc.

El segundo camino es muchas veces olvidado por los maestros pero igualmente importante, se centra en la desnaturalización del conocimiento mismo, de los desarrollos de las ciencias, de las técnicas y tecnologías, de

las formas distintas de apropiación de mundos, de las historias, de los lenguajes, de las explicaciones a problemas que afectan a los seres humanos, entre otros. Bajo ésta perspectiva el objeto de estudio se construye a partir de la interacción tanto del educador como del educando con la realidad, de sus prácticas de significación, aprehensión y transformación de la misma.

Aunque el segundo camino ha sido estudiado por referentes importantes en el campo de la educación como Paulo Freire y Edgar Morín¹ además de los aportes de la pedagogía crítica, en la actualidad parece que las prácticas investigativas de los maestros se han quedado rezagadas a la hora de poner, por lo menos en discusión eso que se denomina conocimiento. Hemos entrado en la lógica moderna de fragmentación del conocimiento y las especialidades, separándonos como sujetos del conocimiento como si este fuera monopolio exclusivo de los científicos y la única tarea de la educación fuera la de transmitir dichos adelantos.

La propuesta de entender la pedagogía dentro de los dos movimientos del martillo es distinta, implica destruir todo lo supuesto, lo incuestionable: el conocimiento como sustrato de la sociedad y la ciencia y no como proceso, como práctica constante de significación de la realidad. Se busca situar al maestro dentro de un contexto supeditado a la problematización, con unos intereses específicos, hijos a su vez de su lugar en el territorio, un territorio que no se resigna a la esfera de lo factual sino que abre la posibilidad a la construcción de nuevas realidades deseadas.

Sobre el tema, ya existen trabajos desarrollados en el campo de la investigación, cuyos protagonistas han sido los maestros y los cuales han permitido evidenciar los movimientos señalados del martillo. Éstos se encuentran fundamentados en lo que hoy se conoce en las aulas de clase como la investigación-acción en educación, ésta perspectiva se ha abierto campo en los últimos años influenciada directamente por los aportes de la teoría crítica Latino y Norte Americana: Freire, Giroux y

Dewey entre otros (Cisneros, 2003). Un martillo que trabaja lo hace con la firme intención de transformar y éste precisamente es el horizonte práctico de la investigación-acción, la transformación de la realidad, de allí que el maestro al hacer investigación no sólo significa el contexto que lo rodea sino que tiene una firme intención emancipatoria, muestra un ejercicio político.

La emergencia de lo local en la investigación educativa

Para éste apartado recurriré a las categorías construidas por el autor Bernardo Restrepo al identificar distintas formas de entender, practicar y definir los objetos de investigación en la escuela:

(...) la investigación educativa se hace sobre procesos y objetos que se llevan a cabo o se encuentran de puertas para adentro de la escuela, pero no sólo físicamente, sino que ocurren en el interior del proceso educativo, sean propios de lo pedagógico (pedagogía y didáctica), de lo sociológico (sociología de la enseñanza) o de lo psicológico (psicología educativa); mientras que de aquellos procesos relacionados con la educación, que se dan de puertas para afuera, es decir, de su estudio como fenómeno social, se ocupa la investigación sobre educación. (1996, págs. 21,22)

La diferenciación que establece Restrepo entre investigación educativa e investigación sobre educación permite situar al maestro en dos lugares de enunciación muy distintos: uno “afuera” y otro “adentro”. Aunque los dos pueden dar cuenta de ejercicios investigativos el segundo apenas se ha ido descubriendo por los maestros en los últimos años; para hacerlo tuvieron que desprenderse paulatinamente de supuestos que circulaban en la sociedad y de alguna forma los negaba como sujetos. Al respecto Delia Cisneros analiza como las prácticas docentes habían sido asumidas por mucho tiempo como muy inferiores al resto de profesiones (Cisneros, 2003) de ésta forma los maestros estaban inscritos dentro de unas prácticas sociales que los invisibilizaban como sujetos constructores de conocimiento.

Las prácticas investigativas que hoy conocemos y que le permiten a Restrepo conceptualizar unas categorías solo pueden ser entendidas como una conquista, estas prácticas posibilitaron su propio reconocimiento como sujetos activos en la mediación educativa y en la construcción del conocimiento, a esto es lo que he denominado la emergencia de lo local en la investigación educativa. Entender el proceso investigativo utilizando sus prácticas como objeto de estudio significó un ejercicio de la práctica docente cada vez más situado, problematizando su realidad y convirtiéndose en solución de situaciones que permitieron ir consolidando una serie de saberes pedagógicos que le permitieron dialogar con otros para consolidar mejores prácticas educativas.

Se precisa otra categorización importante a la hora de encontrar los rastros de la emergencia de lo local de la investigación en el campo educativo. Para José Darío Herrera hay también que diferenciar entre investigación educativa e investigación pedagógica, según el autor la diferencia entre éstas dos:

(...)si se asume que en la ciencia tienen cabida, tanto un conocimiento con pretensiones de universalidad como un conocimiento que busca dar cuenta del carácter irreplicable de lo particular. La investigación educativa, en este sentido, apunta a comprender de manera global los fenómenos educativos (2010)

Así pues, lo local ya no está dado como en Restrepo por lo espacial sino por su carácter de universalidad. En la práctica, dichas distinciones apuntan a entender al maestro como constructor de su propio conocimiento, pero ¿cuáles son las fronteras del acto educativo? ¿hasta dónde va lo local en la práctica pedagógica?

Desde mi entender, en ocasiones el maestro en su afán de situar sus prácticas investigativas dentro de la esfera de lo local confunde el término encerrándolo dentro de las cuatro paredes de su aula o las simples percepciones de su subjetividad. Pensar que el ser humano solo se educa en el aula es

una premisa demasiado ingenua, el acto educativo trasciende a la escuela, es constante, se manifiesta en distintas instituciones y está mediado por múltiples actores. Graciela Messina nos invita a concebir el acto educativo más allá de la educación formal confinada en las aulas (Messina, 2011)

Un maestro que investiga integra a sus prácticas el contexto mismo y éste desborda las aulas de clase, así por ejemplo si un maestro trabaja en una escuela rural donde la mayoría de sus estudiantes son campesinos y por el momento hay una movilización para exigir determinados derechos al estado, el maestro no puede aislarse de dicha realidad ni impedirle a sus educandos que lo hagan, esa realidad que no estaba inicialmente dispuesta en sus planes de área, en su planeación de clase, en los lineamientos no puede ser olvidada, por lo contrario se debe convertir en el horizonte de indagación de la escuela, en una de esas realidades supeditadas al doble uso del martillo.

Bibliografía

- Cisneros, D. (2003). El profesor como investigador: una perspectiva crítica. En U. P. Durango, *Apuntes sobre metodología de la investigación*.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés en ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Herrera, D. (2010). La formación de docentes. El estatus científico de la investigación pedagógica. *Revista internacional de investigación en educación*, 53-62.
- Messina, G. (2011). ¿Qué es esto del maestro investigador. *Actualidades Pedagógicas*, 15-32.
- Restrepo, B. (1996). Investigación en Educación. En ICFES, *Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Notas

- 1 Ver las cegueras del conocimiento en: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* y toda la obra de educación popular de Paulo Freire



Una película de ciencia ficción: INTERESTELAR

Algo va de la evidencia sensible a los agujeros de gusano



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

Nuestra vida de todos los días transcurre con naturalidad en el espacio que contiene a todas las personas y las cosas, en el tiempo que es la medida de todo movimiento y la gravedad que nos mantiene sobre la superficie de la tierra. Son categorías tan simples que no nos causan problemas: el espacio, el tiempo y la gravedad están ahí, como la vida misma. Su perfección fue elevada a la condición de categorías absolutas, por Isaac Newton y así las consagró con enunciados elegantes como fundamentos de la física: un cuerpo que se pone en movimiento en el espacio absoluto se moverá indefinidamente; los cuerpos se detienen por la intervención de otros cuerpos según su masa y su velocidad. Los tres elementos evidentes de nuestra vida cotidiana constituyen los pilares de la física clásica. Hasta la luz misma pareciera sometida a tales categorías ya que se mueve a una determinada velocidad (casi 300.000 Km por segundo) y se desvía atraída por los campos gravitacionales de las grandes masas celestes.

Resulta que 200 años después de Newton, un joven norteamericano de nombre Albert Michelson inventó una delicada técnica experimental llamada "interferometría" con la cual pretendía medir la velocidad de la luz y calcular la diferencia de esa velocidad cuando la tierra se moviera alrededor del sol en la misma dirección de la propagación de su luz, comparándola con la velocidad cuando la tierra se moviera en sentido opuesto a su propagación. El resultado fue que, aunque durante más de ocho años perfeccionó exquisitamente sus aparatos, no encontró ni rastro de esa diferencia. La explicación era imposible hasta que 35 años más tarde, en 1915, Albert Einstein le asestó su golpe mortal: no hay tal espacio ni tiempo absolutos; lo único absoluto es la velocidad de la luz.

Un experimento mental desarrollado por el propio Einstein para llevar un viajero por el espacio sideral tan rápido como esa velocidad absoluta tiene consecuencias espectaculares. Según el observador que esté apreciando el recorrido y la duración del viaje: el tiempo del viajero se habrá alargado de

tal manera que a su regreso a la tierra este habrá recorrido menos tiempo y será más joven que su observador. A la inversa, y según el viajero: el tiempo y el espacio del observador se habrá contraído de tal manera, que al retornar, para su espectador habrá transcurrido más tiempo y, por lo tanto, será más viejo. Desde entonces mucho se ha imaginado sobre las posibilidades de ese viaje a través del tiempo, y la literatura y el cine son sus vías de expresión. Pero aquí vamos a referirnos sólo al cine.

En general son películas de aventuras muy bien realizadas, como *Blade Runner* en la cual el protagonista es enviado del futuro, a defender a su propia madre para que ella pueda darlo a luz y, así, iniciar una generación de héroes quienes enfrentarán a una legión de super robots que en el futuro estarán amenazando la continuidad de la especie humana. Ese filme no tiene gran despliegue para mostrar el viaje del futuro al presente. El desafío narrativo del recorrido en el tiempo fue abordado por el talento de Stanley Kubrik en su filme *2001 – Odisea en el Espacio*, una aventura que trata de la rivalidad que se genera, en pleno viaje exploratorio del universo profundo, entre la inteligencia humana y la robótica y cuyas imágenes son una descripción de las fronteras en donde la materia sólida se distorsiona hasta alcanzar su forma esencial de energía lumínica. Lo que vino después en la cinematografía son las grandes producciones que suponen un universo con multitud de mundos y tipos de seres entre quienes ocurren disputas por el poder y la supremacía: son las guerras de las galaxias.

En el 2014, Christopher Nolan nos presentó un filme que muchos han valorado por encima de *Odisea en el Espacio* y, como voy a tratar de mostrar, se mueve entre la ciencia ficción y la ridiculez de una trama de telenovela. Se trata del filme *Interstellar* (www.cuevana2.tv/15318/interstellar accesible a través de aplicaciones distintas a Google Chrome (que siempre se bloquea a mitad de camino)

La película comienza con algunas puntualizaciones sobre las condiciones del planeta tierra que, junto con

sus habitantes humanos, está a punto de colapsar porque las plagas y los fenómenos atmosféricos derivados del calentamiento global no permiten la producción alimentaria para seis billones de habitantes. Cooper, el protagonista, fue alguna vez el más avezado piloto de pruebas de la Agencia Nacional Estadounidense para la Exploración del Espacio Interestelar (NASA por sus siglas en inglés), pero como todo en este planeta, se ha venido a menos: ahora en el presente de la narración cinematográfica- el tal Cooper es un agricultor dedicado a cultivar maíz, un ingeniero de máquinas, las mismas que conocemos hoy, pero que en la película actúan como grandes robots cosechadores. Viudo, con dos hijos problemáticos y un suegro inútil, se debate a mitad de camino entre las visiones fantasmagóricas de su hija y la búsqueda de una razón que le permita saber de qué se tratan esos devaneos.

La búsqueda de explicaciones lo lleva al corazón de lo que algún día fue la NASA. Los científicos que allí trabajan en el más misterioso secreto le confían la misión de viajar al espacio interestelar para encontrar un planeta habitable para la humanidad en extinción. El viaje debe hacerse a través de un agujero de gusano que unos seres desconocidos, habitantes del más allá, han puesto al alcance de la humanidad, en las proximidades de Saturno, el último de los planetas de nuestro sistema solar. Y claro, como ocurre siempre en el cine norteamericano, la misión se cumple mediante una aventura que tiene como condimento la aplicación de los principios de la relatividad general, enunciados por Einstein: al final, Cooper de regreso, es más joven que su propia hija y que algunos de sus nietos. Y para que la telenovela se complete, la hija ya anciana, en su lecho de muerte, le ordena dejar atrás su celibato e ir en busca de la ingeniera que lo acompañó durante parte de su viaje interestelar, encontrarla y comenzar el poblamiento del universo en el planeta que seguramente ya ha encontrado ella en los confines del espacio-tiempo.

Este filme evade el tema del asesinato como fuerza dramática pues no trata de eliminar a un protagonista, como en *Blade Runner* sino de “salvar a la humanidad” de la catástrofe de su propio fin. Tampoco se expone a imaginar los procesos sensoriales de semejante viaje a través del tiempo: en esto es mucho más plano que *Odisea en el Espacio*. Todo se limita a unas cuantas imágenes de la separación de pequeñas naves unipersonales, de la estación espacial, un par de rocas que chocan contra la superficie metálica de la nave unipersonal y unos pocos efectos relativos a la distorsión del espacio-tiempo. Lo que triunfa es la familia. Semejante viaje interestelar para manipular un agujero de gusano a través del cual su propia hija pueda ponerse a salvo de la destrucción de la tierra y, actuando como la propia madre del protagonista le dé la orden final para que él sea feliz.

Pero aquí viene la parte pedagógica más interesante: son preguntas abiertas para dialogar con los niños y los jóvenes; preguntas sobre el deseo de su realización profesional, el futuro de la especie humana, la naturaleza del espacio, el tiempo y la gravedad, en el contexto de las leyes de Newton y en la revolución científica de la relatividad general.

Primero, lo primero: ¿Qué ocurriría en nuestro mundo cotidiano, sometido a las leyes de Newton, si las tormentas de polvo alcanzaran las casas de habitación, los cultivos, las reservas hídras y a las personas mismas? ¿Qué evidencias se encuentran en la película *INTERESTELAR* sobre esas consecuencias? Y, como en los juegos de observación, hay que encontrar, por los menos, dos errores en ella. Eso es fácil, pero constituye un ejercicio precioso de identificación de los principios propios de nuestra física cotidiana y de observación de la verosimilitud narrativa.

Entrados en la comprensión de la historia fantástica, será un reto investigar en los libros de física, en la Internet y las revistas de divulgación, ¿Qué son los agujeros negros, cómo se forman, dónde están y a qué distancia de la tierra? ¿En qué se diferencian los agujeros

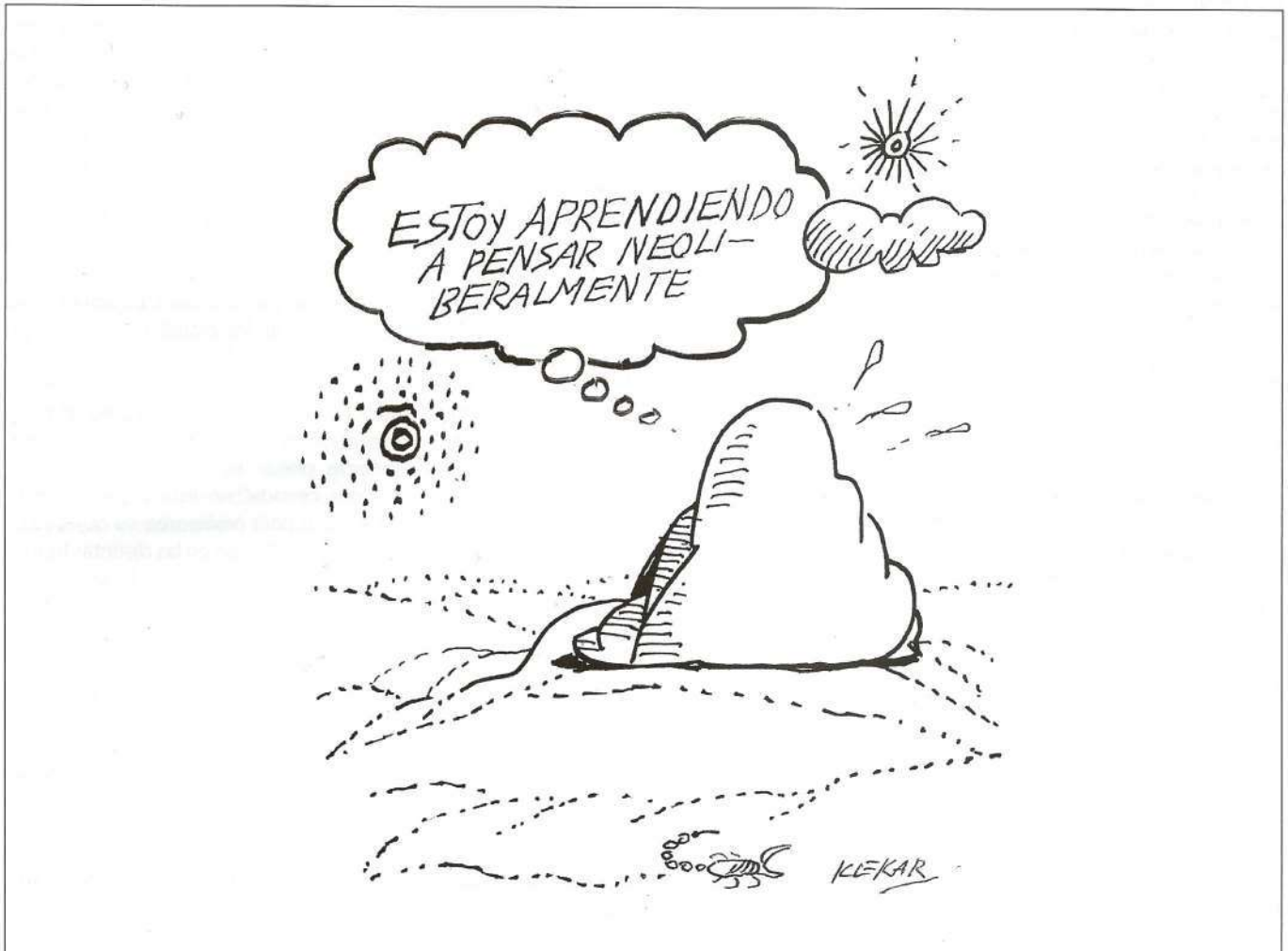
ros negros de los agujeros de gusano? ¿A qué velocidad viaja la luz en el espacio vacío? ¿Cuáles son las fotografías más espectaculares tomadas por el Telescopio Hubble? ¿Cuántas estrellas existen en el universo? ¿Piensan que hay algún planeta habitado por seres vivos? ¿Cómo son los seres vivos que ellos se pueden imaginar fuera de la tierra? Y, si quieren participar como protagonistas de un viaje por un mundo de agujeros negros y agujeros de gusano, que lean y escenifiquen el capítulo introductorio del libro del científico Kip S. Thorne, "Agujeros negros y tiempo curvo - El escandaloso legado de Einstein" [<https://es.scribd.com/document/212766670/Agujeros-Negros-y-Tiempo-Curvo-El-Escandaloso-Legado-de-Einstein>]

(Thorne fue el asesor científico de la película que nos ocupa). Es una oportunidad magnífica para dialogar sobre la diferencia entre ciencia e ingeniería; ciencia, ficción y ciencia ficción; lo que puede ser una anomalía gravitatoria; la posibilidad de generar inmensas fuerzas gravitacionales sobre los objetos particulares y los cuerpos, de forma que fuésemos capaces de romper con nuestra experiencia cotidiana de la gravedad terrestre y sumirnos en estrechos agujeros de gusano por donde viajar en el espacio-tiempo. ¿A qué puntos del espacio-tiempo-gravedad les gustaría viajar a los estudiantes?

Y junto a todo este ejercicio de imaginación y de vida futura, algunas preguntas fundamentales: ¿Qué piensan

del fenómeno de la vida, la muerte, los dioses y las religiones? Habrá algunos docentes orgullosos de sus proyectos con los estudiantes y colegas que escriben y narran oralmente un par de aventuras de ciencia ficción. Cómo me gustaría volver a ser joven, atropellarme entre mis compañeros, revivir los olores agrios del entorno, participar en las conversaciones enredadas en las que cada uno expone lo mejor de sus fantasías animado por las palabras sueltas que se escuchan en ese ambiente en donde cada uno piensa por sí mismo, sin el miedo de no ser consecuente. Me gustaría volver a mi salón de clases: ese agujero negro en donde todo era posible como si nada. Fin de la física newtoniana y de la razón argumentativa de Kant.

HUMOR



¿Cómo ser maestro investigador? El método Javi – Vademécum

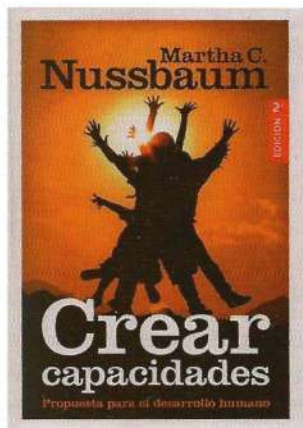
Autor: Dr. Ramón Ferreiro Gravié, Ph.D
Edición: Uniminuto
ISBN: 978-958-763-220-0
Páginas: 364



Cómo ser maestro investigador: El método Javi, no es un libro más de metodología de la investigación. La obra que les presentamos es un Vademécum, es decir un libro para acompañar a todo aquel maestro que quiere hacer de su práctica docente una actividad científica dado que además del rigor didáctico en la planificación y desarrollo de sus lecciones, el maestro cuenta con las herramientas técnicas y el modo de pensar y sentir; recordemos el planteamiento de Vigotsky sobre la indisoluble unidad entre lo cognitivo y afectivo, que le permite entre otras cosas, documentar y sistematizar su experiencia docente, reflexionar sobre el proceso y los resultados, construir y probar alternativas, comunicar y discutir a partir de su actividad profesional. El Método Javi es el resultado de algo más de veinte años de formación de maestros investigadores mediante el Programa de Investigación Educativa Aplicada (PIEA), a través del cual los docentes en ejercicio de su profesión se apropian de las “herramientas” prácticas que les permitan haciendo suyo el Método Científico, y transformar su entorno profesional en pos de auspiciar la capacidad distintiva del ser humano: la de pensar y sentir, crear e innovar, descubrir y transformar. Expresiones de humanismo y respeto por la mujer y el hombre.

Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano

Autora: Martha C. Nussbaum
Edición: Paidós
ISBN: 978-84-493-0988-5
Páginas: 266



Si el producto interior bruto de un país se incrementa año tras año pero también lo hace el porcentaje de su población privada de educación, sanidad y otros servicios y oportunidades básicos, ¿progresará realmente esa nación? Si recurrimos a indicadores económicos convencionales, ¿podemos hacernos una idea fiel de la situación de los miles de millones de personas que viven en el mundo?. En la convincente crítica que aquí presenta Martha C. Nussbaum, argumenta que las teorías del desarrollo actualmente imperantes han producido políticas que ignoran nuestras necesidades más fundamentales de dignidad y respeto personales. Nussbaum ha trabajado durante los últimos veinticinco años en la elaboración y el perfeccionamiento de un modelo alternativo de evaluación del desarrollo humano: el llamado “enfoque de las capacidades”, que parte de una pregunta sumamente simple: ¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona? Y, a partir de ahí, ¿cuáles son las oportunidades que tiene realmente a su disposición? Crear capacidades brinda a cualquier lector interesado en temas de desarrollo humano una explicación maravillosamente lúcida de la estructura y de las implicaciones prácticas de un auténtico modelo alternativo. Nos enseña un camino de acceso a la justicia y pone de manifiesto el valor de la universalidad al tiempo que reconoce la diferencia cultural. Nussbaum nos muestra cómo podemos capacitar a personas de cualquier lugar y país (prestando atención a los relatos de los individuos y comprendiendo la repercusión cotidiana de las políticas implementadas) para que lleven unas vidas plenas y creativas.

Dar clase con la boca cerrada

Autor: Don Finkel
Edición: PUV
ISBN: 978-84-370-7268-5
Páginas: 292



Dar clase con la boca cerrada. El gran profesor tradicional enseña hablando, inspirando a los estudiantes a través del discurso elocuente y apasionado. Para Donald Finkel, esta perspectiva es demasiado limitada: da por hecho que los profesores enseñan, fundamentalmente y en esencia, diciendo a los estudiantes lo que se supone que tienen que saber. En este libro, Finkel propone una visión alternativa de la enseñanza que es mucho más democrática en sus implicaciones. Cada capítulo de este libro presenta un caso paradigmático, una historia o una imagen constante de una situación académica-un conjunto de circunstancias que dan pie a un aprendizaje significativo de los estudiantes. Cada uno da sentido al título del libro de una forma particular. Al final, no sólo se transforma la noción de buena enseñanza, sino también el sentido de lo que la propia palabra enseñanza puede significar. “Dar clase con la boca cerrada” no está pensado como un manual para profesores; su objetivo es provocar la reflexión en las distintas formas como se puede organizar la enseñanza. El libro entabla una conversación con los lectores acerca de la educación. De ese modo, su propósito no es tanto reformar la educación en sí misma como organizar un diálogo fructífero sobre la enseñanza y el aprendizaje entre personas que están interesadas en la educación. Donald Finkel fue profesor desde 1976 a 1999 en el Evergreen State College (Olimpia, Washington).

Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?

Compilador: José Gimeno Sacristán

Edición: Morata

ISBN: 978-84-7112-528-6

Páginas: 233



“Se está configurando un modelo pedagógico –al menos un discurso– alimentado por las discusiones sobre indicadores, valoración de resultados, reclamando el ajuste a un mercado laboral imprevisible, planteando disquisiciones acerca de en qué se diferencia un objetivo de un contenido o de una competencia. En cambio, se devalúan los discursos acerca de temas como las culturas juveniles, cómo ofrecer una cultura que pueda interesar, qué papel tienen los educadores, quiénes son los que fracasan...” (José Gimeno Sacristán).

“Las competencias no pueden confundirse con habilidades y destrezas que, por ser simples y mecánicas, son incapaces de afrontar el cambio, la incertidumbre y la complejidad de la vida contemporánea... colaborar en proyectos culturales, científicos, artísticos o tecnológicos de calidad es la mejor garantía de formación de estas competencias... Este programa requiere, definitivamente, refundar, reinventar la escuela que conocemos” (Ángel Pérez Gómez).

“En definitiva, la satisfacción o insatisfacción que nos reporta la esfera pública termina por influir en nuestra vida privada, acaba por afectar a la intimidad y al sistema de creencias; y viceversa. Por tanto, es necesario el análisis de la relación entre lo público y lo privado, por cuanto esa relación oculta mecanismos de identidad tramposos que impedirá ser competente en ciudadanía” (Juan Bautista Martínez Rodríguez).

Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje

Autor: Tiburcio Moreno Oliveros

Edición: División Ciencias de la Comunicación y Diseño

ISBN: 978-607-28-0762-4

Páginas: 319



En este libro la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje se abordan desde una perspectiva novedosa. Como su título indica, se pretende reinventar la evaluación en el aula para lo cual se pone a disposición de los lectores un conjunto de aportes teórico-metodológicos que le permitirán repensar sus concepciones y prácticas de evaluación.

Durante mucho tiempo la evaluación ha tenido como finalidad principal determinar el estatus de aprendizaje de los alumnos, pero ha llegado el momento de mirar con nuevos ojos a la evaluación, y considerarla como una oportunidad para aprender mientras ésta se realiza. La evaluación puede ser una importante fuente de motivación para los alumnos, generar confianza en ellos mismos y estimular sus deseos de continuar aprendiendo a lo largo de la vida, pero para lograrlo necesitamos generar sanos ambientes de evaluación.

El Dr. Tiburcio Moreno plantea en *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje* que cuando se privilegian las funciones sociales y de control en la evaluación, casi siempre se hace en detrimento de sus funciones pedagógicas y formativas, que son las que verdaderamente importan si realmente se busca la mejora del aprendizaje de los alumnos. El autor aborda temas desde una nueva mirada, profundizando en aquéllos que generalmente son vistos de forma genérica o superficial, como evaluación formativa, retroalimentación, evaluación alternativa, evaluación sostenible, entre otros.

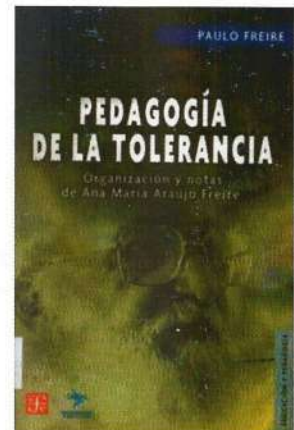
Pedagogía de la tolerancia Organización y notas de Ana María Araujo Freire

Autor: Paulo Freire

Edición: CREFAL

ISBN: 978-950-557-734-7

Páginas: 334



La tolerancia, entendida como la posibilidad de convivir con el otro, con el diferente, es uno de los conceptos de mayor valía en la sociedad actual. La idea de la tolerancia permea los planteamientos filosóficos, políticos y pedagógicos que sustentan los proyectos educativos en México y en el mundo.

Pedagogía de la tolerancia, compilación preparada por la esposa del autor, Ana María Araujo Freire, reúne entrevistas, declaraciones, cartas, testimonios y fragmentos de textos originales de Paulo Freire en torno a la diversidad, a la convivencia con lo diferente. El objetivo de esta obra es transparentar el tema de la tolerancia –una de las cualidades fundamentales de la vida democrática– como uno de los hilos conductores centrales que permiten vincular los conocidos textos pedagógicos de Freire: *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la indignación*, *Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía de la autonomía*, entre otros, escritos a lo largo de casi 40 años.

Paulo Freire (1921-1997) es uno de los pedagogos latinoamericanos de mayor relevancia. Su trabajo se caracteriza por una continua y decidida actividad en torno a la experiencia educativa y a las posibilidades de transformación social que ésta puede generar. Sus actividades, calificadas en algún momento de subversivas, lo obligaron a exiliarse en Chile, donde dio a conocer la célebre *Pedagogía del oprimido*. Trabajó en los Estados Unidos y en Ginebra, Suiza; finalmente regresó a su país natal, Brasil, donde continuó su labor. En 1986 recibió el Premio Internacional Paz Y Educación de la UNESCO.

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

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

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

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

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

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

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

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

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

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

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

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

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

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

Forma y preparación del artículo

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

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

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

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

Palabras clave: Estandarización por tesauros

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

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

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

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

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

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

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

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

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

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

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

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

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

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

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

Cartagena - Bolívar
SUDEB
Calle del Cuartel N° 36-32
Celular: 3153580652
Teléfono: (095) - 6642517

Cúcuta - Norte de Santander
ASINORT
Avenida 6 N° 15-37
Celular: 3164245035
Teléfono: (097) 5723384-5722899-
5723922

Florencia - Caquetá
AICA
Carrera 8 N° 6-58 Barrio La Estrella
Celular: 3118482756
Teléfono: (098) 4354253-4354254-
4346152

Ibagué - Tolima
SIMATOL
Avenida 37 Carrera 4 Esquina
Celular: 3176595853
Teléfono: (098) 2646913-2651899

Leticia - Amazonas
SUDEA
Carrera 9 N° 14-32
Celular: 3112054247
Teléfono: (098) 5924247

Manizales - Caldas
EDUCAL
Calle 18 N° 23-42
Celular: 3104551714
Teléfono: (096) - 8801046 - 8827771

Medellín - Antioquia
ADIDA
Calle 57 N° 42-70
Celular: 3217630732
Teléfono: (094) - 2291000 - 2291030

Mitú - Vaupés
SINDEVA
Carrera 12 N° 15-17
Celular: 3107987153
Teléfono: (098) 5642263

Mocoa - Putumayo
ASEP
Carrera 4 N° 7-23
Celular: 3112877181
Teléfono: (098) 4204236-4295968

Montería - Córdoba
ADEMACOR
Calle 12A N° 8A-19
Celular: 3108829773
Teléfono: (094) 7865231-7835630-
7836918

Neiva - Huila
ADIH
Carrera 8 N° 5-04
Celular: 3142434197
Teléfono: (098) 8720633-8713468-
8716106

Pasto - Nariño
SIMANA
Carrera 23 N° 20-80
Celular: 3162398622
Teléfono: (092) 7210696-7213789

Pereira - Risaralda
SER
Calle 13 N° 6-39
Celular: 3155385316
Teléfono: (096) 3251807-3355458

Popayán - Cauca
ASOINCA
Calle 5 N° 12-55
Celular: 3166936478
Teléfono: (092) 8220835-8240793

Puerto Carreño - Vichada
ASODEVI
Carrera 10 N° 19-71
Celular: 3107857471
Teléfono: (098) 5654213-5654717

Puerto Inírida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio 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

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

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

Valledupar - Cesar
ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Celular: 3157227826
Teléfono: (095) 5713516-5703915

Villavicencio - Meta
ADEM
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro
Celular: 3102800122
Teléfono: (098) 6615558-6624551

Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Intégrate a la Red por la defensa de la educación pública

Redes de Fecode



facebook.com/fecode



twitter.com/fecode



youtube.com/fecode



instagram.com/fecode.colombia

Programa de Fecode (Televisión)

Encuentro

Teleantioquia los sábados 7:00 a.m.

Red + (Claro) Frecuencia 105 en SD, y 1005 en HD los sábados 9:30 a.m.

Claro Sport Frecuencia 503 en SD, y 1503 en HD los domingos 7:00 a.m.



Programa de Fecode (Radio)

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.

Escuche todos los sábados a las 7:30 a.m. por Colmundo Radio

www.fecode.edu.co

ISSN 01207164



9 770120 716006